

”Jag känner mej begåvad bara”

TORE OTTERUP

GÖTEBORGSSTUDIER I NORDISK SPRÅKVETENSKAP 2

”Jag känner mej begåvad bara”

NS



Om flerspråkighet och identitetskonstruktion
bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde

TORE OTTERUP

”Jag känner mig begåvad bara”, säger en av de flerspråkiga ungdomar som ingår i en studie i denna avhandling, när hon ska förklara vad flerspråkigheten betyder för henne. Hon är en av de många unga människor i Sverige idag som med sina rötter i ett multietniskt förortsområde i Göteborg innehar resurser av stor betydelse för det svenska samhällets utveckling.

I denna doktorsavhandling i svenska som andraspråk visar Tore Otterup på olika förutsättningar för ungdomars flerspråkighet. Dessutom undersöker han betydelsen av olika aspekter av flerspråkighet och hur dessa manifesterar sig i några flerspråkiga ungdomars identitetskonstruktioner.



TORE OTTERUP

ISBN: 91-87850-25-7 ISSN: 1652-3105

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2

”Jag känner mej begåvad bara”

Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland
ungdomar i ett multietniskt förortsområde

(English Summary)

av Tore Otterup



Göteborg 2005

TITLE: "It's simply a gift". Multilingualism and Identity Formation among Young People in a Multiethnic Urban Area

SWEDISH TITLE: "Jag känner mig begåvad bara". Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multi-etniskt förortsområde

LANGUAGE: Swedish

AUTHOR: Tore Otterup

Abstract

The overall aim of this dissertation is to investigate the nature of multilingualism and its manifestations among young people in a multiethnic urban area of Göteborg. For this purpose two studies have been carried out with partly different foci, a quantitative survey among 179 pupils in a school in a multilingual area, and as a follow-up a qualitative interview study with eight of the young people who took part in the initial survey.

The results of the survey show that 94 percent of the pupils of this school had foreign backgrounds, representing 30 different countries and 29 mother tongues. All of these pupils also claimed that they spoke two or more languages on a daily basis. As for their mother tongue, it was maintained mainly through use in the home domain and through mother tongue tuition at school. As for the use and development of Swedish, the pupils' second language in most cases, it was the dominant language for a majority of informants because of its frequent use e.g. in school and among friends. The measures taken by the school in terms of support for the development of Swedish could be characterized as compensatory rather than enriching. School reports from grade nine indicate that most of the informants have not been very successful in secondary school. Statistical analyses show very few significant correlations between different background factors and school success.

In the follow-up study the interviews with the eight young people were analyzed by means of grounded theory and the results show that multilingualism, in addition to categories such as family, place, school and future plans, are of great importance for identity formation among the individuals investigated. In the final theoretical coding concepts like ambivalence, investment and empowerment were found to adequately describe the conditions for the development of syncretic identities in multilingual settings. The ambiguities of the post-modern society and the many choices it calls for can be frustrating and confusing but can also offer unique opportunities to individuals who are being confirmed and empowered in their affiliation to different languages and cultures.

KEY WORDS: Second language acquisition, multilingualism, sociolinguistics, identity formation, ambivalence, investment, empowerment.

© Tore Otterup

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket
Box 200
405 30 Göteborg

ISSN 1652-3105

ISBN 91-87850-26-5

SÄTTNING: Janne Saaristo

TRYCKNING: Elanders Infologistics Väst AB 2005

Förord

Avhandlingsarbetet har kommit till sitt slut. Punkten är satt och datorskärmen släckt. Det är dags att återgå till ett normalare liv. Att skriva en avhandling är ett stort och omfattande arbete som för min del har tagit all min kapacitet i anspråk. Varje hjärncell har varit engagerad, varje synaps alert och varje muskel spänd. Nu ska organismen återgå till sitt vanliga tillstånd igen och jag ser fram emot obruten nattsömn, lediga helger och hel semester.

Även om tiden för avhandlingsarbetet har inneburit påfrestningar, har det samtidigt varit en mycket stimulerande tid, då jag på allvar har fått möjlighet att sätta mig in i ett område som intresserar och engagerar mig. Den möjligheten kanske aldrig kommer åter och jag är glad att jag har fått den.

Stimulerande har det också varit att möta de ungdomar som blev mina informanter. Jag är oerhört tacksam för att ni, Aleyna, Gloria, Janira, Keiwan, Maja, Mohammed, Munja och Natalia, så beredvilligt har ställt upp för träffar och intervjuer. Ni är de viktigaste personerna för min avhandling! Utan er hade det inte blivit något alls! Och så är jag glad att jag har fått lära känna er också! Ni har mycket kraft som jag avundas er och som jag hoppas ska komma att ge er en positiv framtid!

Det är många som under arbetets gång stått vid min sida och som har stöttat, uppmuntrat och hjälpt mig. Först och främst vill jag tacka Institutet för svenska som andraspråk och Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet för finansiellt stöd. Viktigast av alla för avhandlingsarbetets genomförande har dock min huvudhandledare, professor Inger Lindberg varit. Hon har med ett aldrig sinande tålamod och med fast hand fört mitt arbete framåt genom kloka kommentarer, stimulerande diskussioner och den avundsvärda förmågan att kunna lyfta tanken och ge ett vidare perspektiv. Inte minst har hennes tilltro till mitt avhandlingsprojekt varit av avgörande betydelse för att jag har kunnat genomföra det och det vill jag tacka henne varmt för.

Ett tack riktar jag också till docent Roger Källström som varit min biträdande handledare. Roger har funnits med allt sedan de första tankarna om avhandlingens innehåll började ta form för ganska många år sedan. Han har med sitt kunnande, sin klarsyn och uppmärksamhet varit mycket betydelsefull för mig under hela avhandlingsarbetet ända fram till den färdiga produkten.

Några av mina kollegor har ägnat tid och energi åt att läsa och kommentera delar av mitt avhandlingsmanus, vilket har varit av mycket stort värde för mig och för avhandlingens kvalitet. Jag tackar därför särskilt Marie Carlson, Margareta Holmegaard, Kerstin Nordenstam och Sofia Tingsell. Jag hoppas ni tycker att ert arbete inte har varit förgäves. Universitetslektor Nils Granberg var opponenter på mitt slutseminarium och hans värdefulla kommentarer gav mig mycket att tänka på.

Göran Engholm och Tommy Johnsson har varit mig behjälpliga med den statistiska behandlingen av enkätmaterialen. Er hjälp har varit ovärderlig för mig och utan den hade knappast några siffror hamnat på rätt plats.

För hjälp med den engelskspråkiga sammanfattningen av avhandlingen riktar jag ett tack till Fred Thideman. Ett tack går också till Per Åsberg som varit mig behjälplig med figurer i avhandlingen samt till Janne Saaristo som så förtjänstfullt har tagit sig an den slutliga utformningen av boken.

Jag har under avhandlingsarbetets gång haft förmånen att ingå i några gemenskaper som har betytt mycket för mig och säkerligen också för avhandlingen. Först vill jag nämna Institutet för svenska som andraspråk, vars medarbetare har utgjort mitt närmaste och dagliga umgänge under större delen av avhandlingstiden. Tack Anette, Ann, Ann-Marie, Carina, Eva, Inger, Julia, Karin, Katrin, Margareta, Qarin, Sara och Sören för att ni har stått ut med mina egenheter under denna period och tack för all uppmuntran och stötta ni givit mig. Jag vill också tacka medarbetarna i projektet *Språk och språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga förortsmiljöer* för den stimulerande forskningsmiljö jag har fått ingå i. Den har varit en god skola för mig.

Till mina vänner som jag så omsorgsfullt har försummat vill jag säga att jag hoppas att ni fortfarande finns kvar och att vi nu kan ta igen allt det som vi inte hann göra. Ni är värdefulla för mig och er vänskap har betytt mycket för att jag skulle orka ända fram. Tack därför Ardeshir, Birgit och Uno, Björn, Lars, Leif, Lisbet, Magnus och Maud! Nu ska vi åter få tid att rå om varandra!

Särskilt vill jag tacka för alla de uppförande mejlen, med uppmaningen "Skriv!", som med mycket jämna mellanrum kommit från London. De har på något magiskt sätt givit mig ny energi och lust att arbeta vidare, vilket jag nu är tacksam för.

Mina närmaste, Inger, Lars, Ulrika, Pontus, Johanna, Julia och Herman har jag också försummat, men ni har överseende fortsatt att vara det stöd jag

har behövt. Lite retligt var det ändå att jag missade Julias första tvåordsmening och Hermans första tand, men nu ska det bli bättre!

Den person som var min första och största inspiratör, och som fick mig att bli engagerad i ämnet svenska som andraspråk, finns dessvärre inte längre bland oss. Gunnar Tingbjörn avled i början av sommaren 2004. Jag hade mer än något annat önskat att han hade fått uppleva publiceringen av denna avhandling. Tack ändå Gunnar för det du betydde för mig och så många andra av dina adepter under så många år!

Slutligen vill jag tacka mina föräldrar, Elsa och Östen, som inte heller får uppleva att min avhandling blivit färdig. Jag är er oändligt tacksam för den start ni gav mig i livet, för att jag fick möjligheten att studera och för att ni alltid stöttade mig i mina olika projekt. Jag vet att ni hade glatt er med mig i denna stund. I synnerhet vill jag tacka er för att jag fått med mig en gnutta av er dalsländska envishet. Den har jag haft nytta av!

Göteborg i december 2004

Tore Otterup

Innehållsförteckning

I. INLEDNING

1. Inledning	3
1.1. Bakgrund	3
1.2. Syfte	5
1.3. Material	6
1.3.1. Stadsdelen Norrby	6
1.3.2. Centrumskolan	8
1.4. Att kombinera kvantitativa och kvalitativa forskningsmetoder ...	8
1.5. Avhandlingens uppläggning	10
2. Forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter	11
2.1. Tvåspråkighet	11
2.1.1. Definitioner	11
2.1.2. Flerspråkighet och kognitiv utveckling	13
2.1.3. Flerspråkighet på samhällsnivå	16
2.1.4. Attityder till flerspråkighet	17
2.1.5. Språkbyte och språkbevarande	18
2.2. Andraspråksinlärning	22
2.2.1. Poststrukturella ansatser till studier av andraspråks inlärning	23
2.2.1.1. Språk som symboliskt kapital och plats för identitetskonstruktion	24
2.2.1.2. Andraspråksinlärning som språksocialisation	25
2.2.1.3. Andraspråkstalare som aktörer	26
2.3. Identitetsbegreppet	27
2.4. Barn och ungdomar i flerspråkiga förorter	29
2.4.1. Förortsområdena	30

2.4.2. Ungdomarna	33
2.4.3. Skolan och undervisningen	37
2.4.4. Språkliga varieteter	46

II. ENKÄTUNDERSÖKNINGEN

3. Syfte, metod och genomförande	53
3.1. Bakgrund	53
3.2. Enkätundersökningens syften	55
3.3. Metod	55
3.3.1. Varför kvantitativ metod?	56
3.4. Enkätundersökningens genomförande	57
3.4.1. Intervjuenkäter	59
3.4.2. Reliabilitet och validitet	60
3.4.3. Frågeformuläret och frågorna	60
3.4.4. Etiska överväganden	62
4. Resultatredovisning och diskussion	63
4.1. Elevernas bakgrund och flerspråkighet	63
4.1.1. Informanterna	64
4.1.2. Informanternas ursprungsländer	65
4.1.3. Informanternas modersmål	68
4.1.4. Informanternas flerspråkighet	70
4.1.5. Sammanfattning och diskussion	70
4.2. Språkanvändning	72
4.2.1. Språkanvändning i hemmet	73
4.2.2. Språkanvändning med släktingar	75
4.2.3. Språkanvändning utanför hemmet	76
4.2.4. Skattad total språkanvändning	79
4.2.5. Sammanfattning och diskussion	80
4.3. Attityder till språk	82
4.3.1. Sammanfattning	85
4.4. Skolan och undervisningen	86
4.4.1. Modersmålsundervisning	86
4.4.2. Studiehandledning på modersmålet	90
4.4.3. Svenska som andraspråk	92
4.4.4. Sammanfattning och diskussion	95
4.5. Skönlitteratur, tidningar och media	98
4.5.1. Skönlitteratur	98
4.5.2. Dagstidningar	100

4.5.3. Andra tidningar	101
4.5.4. TV-program	102
4.5.5. Videofilmer	103
4.5.6. Sammanfattning och diskussion	104
4.6. Skolframgång	106
4.6.1. Betyg årskurs 9	106
4.6.2. Sammanfattning och diskussion	109
4.7. Diskussion av enkätundersökningens resultat	111

III. INTERVJUUNDERSÖKNINGEN

5. Material och metod	119
5.1. Bakgrund	119
5.2. Intervjuundersökningens syfte	120
5.3. Val av metod	120
5.3.1. Kvalitativa forskningsintervjuer	122
5.3.2. Genomförande	124
5.4. Grundad teori – bakgrund och teoretiska rötter	128
5.4.1. Teorins metodologiska huvudlinjer	129
5.4.2. Forskningsprocessen	132
5.4.2.1. Datainsamling	133
5.4.2.2. Kodning	134
5.4.2.3. Analys	135
5.4.2.4. Teoretisk sortering och teorigenerering	136
5.4.3. Kritik av grundad teori	136
5.4.4. Andra och bokstavstrohet	138
6. Kategorianalys	141
6.1. Kategorier	141
6.1.1. Familj	144
6.1.1.1. Föräldrarna	145
6.1.1.2. Föräldrarnas utbildning och socioekonomiska status	148
6.1.1.3. Syskonen	149
6.1.1.4. Släkten	150
6.1.1.5. Sammanfattningsvis om familjen	153
6.1.2. Plats	154
6.1.2.1. Platsen Norrby	154
6.1.2.2. Tidigare plats	155
6.1.2.3. Senare plats	158
6.1.2.4. Attityder till Norrby	160

6.1.2.5. Sammanfattningsvis om plats	162
6.1.3. Skola	163
6.1.3.1. Den tidiga skoltiden	164
6.1.3.2. Den senare skoltiden	168
6.1.3.3. Den fortsatta skoltiden	171
6.1.3.4. Sammanfattningsvis om skolan	172
6.1.4. Språk	173
6.1.4.1. Ålder och språk	173
6.1.4.2. Avancerade andraspråkstalare	175
6.1.4.3. Skolan och språk	178
6.1.4.4. Användning av språk	181
6.1.4.5. Flera språk	183
6.1.4.6. Sammanfattningsvis om språk	186
6.1.5. Mål	187
6.1.5.1. Syn på framtiden	187
6.1.5.2. Yrkesmässiga mål	190
6.1.5.3. Personliga mål	193
6.1.5.4. Sammanfattningsvis om mål	194
6.2. Kärnkategori	196
6.2.1. Identitet	196
6.2.1.1. Sammanfattningsvis om identitet	196
6.2.1.2. Så beskriver ungdomarna sina identiteter	200
7. Teoretisk kodning	203
7.1. Ambivalens	204
7.2. Investering	206
7.3. Empowerment	208
7.4. Synkretiska identiteter	211
IV. SAMMANFATTNING OCH SLUTDISKUSSION	
8. Sammanfattning och slutdiskussion	217
8.1. Sammanfattning	217
8.1.1. Informanterna, flerspråkigheten och språkanvändningen	218
8.1.2. Informanterna och skolframgången	220
8.1.3. Flerspråkigheten och identitetskonstruktionerna	221
8.2. Skolan och de flerspråkiga eleverna	223
8.3. Identiteterna, flerspråkigheten och möjligheterna	227
Summary	231

Litteraturförteckning	239
Bilagor	255
Bilaga 1. Enkätformulär	255
Bilaga 2. Intervjuguide	260
Appendix – Informanternas livsberättelser	263

Tabell- och figurförteckning

TABELL 4.1:1	<i>Fördelning av informanter per årskurs</i>	64
TABELL 4.1:2	<i>Informanternas ålder</i>	64
TABELL 4.1:3	<i>Informanternas fördelning på kön</i>	65
TABELL 4.1:4	<i>Informanternas ursprungsländer</i>	66
TABELL 4.1:5	<i>Antal informanter som är födda respektive inte födda i Sverige</i>	67
TABELL 4.1:6	<i>Informanternas ålder vid ankomst till Sverige</i>	68
TABELL 4.1:7	<i>Informanternas modersmål</i>	69
TABELL 4.1:8	<i>Flerspråkighet bland informanterna</i>	70
TABELL 4.2:1	<i>Språkanvändning med moder</i>	73
TABELL 4.2:2	<i>Språkanvändning med fader</i>	74
TABELL 4.2:3	<i>Språkanvändning med syskon</i>	75
TABELL 4.2:4	<i>Språkanvändning med mor- och farföräldrar</i>	75
TABELL 4.2:5	<i>Språkanvändning med släktingar</i>	76
TABELL 4.2:6	<i>Språkanvändning med lärare</i>	77
TABELL 4.2:7	<i>Deltagande i fritidsaktiviteter</i>	78
TABELL 4.2:8	<i>Språkanvändning vid fritidsaktiviteter</i>	78
TABELL 4.2:9	<i>Språkanvändning med kamrater</i>	78
TABELL 4.2:10	<i>Skattad språkanvändning</i>	79
TABELL 4.3:1	<i>Språk som informanterna anser vara bra för dem att kunna</i>	83
TABELL 4.4:1	<i>Deltagande i förskolans modersmålsträning</i>	87
TABELL 4.4:2	<i>Deltagande i modersmålsundervisning på mellanstadiet fördelat på kön</i>	88
TABELL 4.4:3	<i>Deltagande i modersmålsundervisning fördelat på informanter födda respektive inte födda i Sverige</i>	89
TABELL 4.4:4	<i>De största modersmålen och antal som deltar i modersmålsundervisning</i>	89

TABELL 4.4:5	<i>Deltagande i studiehandledning på modersmålet och fördelning på kön</i>	91
TABELL 4.4:6	<i>Studiehandledningstimmar per vecka</i>	91
TABELL 4.4:7	<i>Deltagande i studiehandledning på olika modersmål</i> ..	92
TABELL 4.4:8	<i>Antal elever som gått i förberedelseklass fördelat på antal år i förberedelseklass</i>	94
TABELL 4.4:9	<i>Antal informanter med olika modersmål som gått i förberedelseklass</i>	94
TABELL 4.5:1	<i>Läser skönlitteratur på modersmålet</i>	98
TABELL 4.5:2	<i>Läser skönlitteratur på svenska</i>	99
TABELL 4.5:3	<i>Läser dagstidningar på modersmålet</i>	100
TABELL 4.5:4	<i>Läser dagstidningar på svenska</i>	101
TABELL 4.5:5	<i>Läser andra tidningar på modersmålet</i>	101
TABELL 4.5:6	<i>Läser andra tidningar på svenska</i>	102
TABELL 4.5:7	<i>Tittar på TV-program på modersmålet</i>	103
TABELL 4.5:8	<i>Tittar på TV-program på svenska</i>	103
TABELL 4.5:9	<i>Tittar på videofilm</i>	104
TABELL 4.6:1	<i>Meritvärdespoäng årskurs 9</i>	107
TABELL 4.6:2	<i>Meritvärde för betyg i behörighetsgivande ämnen (svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik)</i>	108
FIGUR 2.4.1.	<i>Att utveckla en god studiemässig förmåga (Cummins 2001, s. 94)</i>	42
FIGUR 5.4:1	<i>Genomförande av en grundad teori-studie (från Gustavsson 1998, s. 115)</i>	133
FIGUR 6.1:1	<i>Modell över kategorier och kärnkategori</i>	142
FIGUR 6.1:2	<i>Modell över indikatorer, egenskaper och kategorier</i> ..	143
FIGUR 6.1:3	<i>Översikt över intervjustudiens informanter</i>	144

I

INLEDNING

1. Inledning

Under 1970- och 80-talen arbetade jag som lärare i grundskolan. Jag hann under de tjugo åren att tjänstgöra på två olika skolor vilka båda var vad som brukar kallas ”invandrartäta”, d.v.s. de hade en mycket stor andel elever med utländsk bakgrund. Det var på många sätt slitsamma år, men samtidigt också mycket stimulerande och lärorika. Ofta hade varken skolan eller jag färdiga strategier för att möta de olika situationer som kunde uppstå. Ingenting kunde tas för givet och hela tiden tvingades man att tänka i nya banor allt eftersom förutsättningarna förändrades.

Under dessa två decennier har jag mött ett stort antal unga människor som har haft sitt ursprung i många olika länder och kulturer. De har kommit till skolan med mycket varierande erfarenheter, upplevelser och kunskaper. Ibland kunde det vara svårt att hantera denna heterogenitet i klassrummet, men lika ofta slogs man av de potentiella tillgångar som fanns där. Inte minst har den rikedom på språkkunskaper som eleverna representerade gjort stora intryck på mig under årens lopp. Majoriteten av eleverna använde två eller flera språk i sitt dagliga liv och flerspråkighet var också utmärkande för de bostadsområden där de växte upp. När jag mötte dessa unga människor kunde jag inte låta bli att undra vad den språkliga och kulturella mångfald som präglade deras vardag skulle komma att ha för betydelse för dem som individer i fråga om framtida möjligheter, utbildning, yrkesval etcetera. Det som särskilt fångade mitt intresse var hur den dagliga kontakten med och tillgången till flera språk skulle sätta sin prägel på deras liv. Det är dessa funderingar som är ursprunget till mitt avhandlingsprojekt.

1.1. Bakgrund

Sverige är alltsedan 1975 officiellt ett mångkulturellt land. Det var då riksdagen antog riktlinjerna för en invandringspolitik med det uttalade målet att

integrera invandrare i det svenska samhället samt att skapa ett mångkulturellt samhälle (SOU 1974:69). Samtidigt antogs de invandrapolitiska målen med motton som ”jämlighet, valfrihet och samverkan”. Valfrihetsmålet innebar att medlemmar av språkliga minoriteter skulle ges möjlighet att välja i vilken grad de skulle bibehålla och utveckla den ursprungliga kulturella och språkliga identiteten och i vilken grad de önskade uppgå i en svensk kulturell identitet.

De formella förutsättningarna för ett mångkulturellt Sverige, där en mångfald av kulturer, religioner, språk och etniciteter existerar sida vid sida och påverkar varandra, har alltså funnits i snart trettio år. Dessvärre har erfarenheten visat att de goda visionerna har handlat mer om just visioner än om en genomförd politik. Idag, trettio år senare, kan vi istället konstatera att utvecklingen har gått mot ett alltmer segregerat samhälle, där i synnerhet många av städernas förorter i ökande grad blivit ”invandrantäta”, eller om man så vill ”svenskglesa”. Denna utveckling har på många sätt motverkat syftet med det mångkulturella samhället. Det mångkulturella projektet som borde inkludera såväl människor med svensk som utländsk bakgrund har ensidigt kommit att handla om ”invandrarna” eller ”de andra”. På samma sätt har begrepp som ”den mångkulturella skolan” kommit att förknippas med ”andra” kulturer och undervisning av invandrarelever i ”invandrantäta” förortsskolor snarare än med en skola för alla elever oavsett bakgrund och bostadsområde.

Begreppet ”mångkulturell” är problematiskt. Det antyder bl.a. att kulturer är homogena, stabila över tid och att de på ett distinkt sätt skiljer sig ifrån varandra, när kulturer istället bör ses som något som ständigt förändras, skapas och omskapas i relation till varandra. Begreppet ”mångkulturell” är också på väg att förlora sin betydelse genom en alltför flitig och onyanserad användning, inte minst i media där man nu har försökt ersätta det med andra ord som ”interkulturell”, ”transkulturell”, ”multikulturell” ”multietnisk” o.s.v. Förmodligen kommer dessa begrepp att utsättas för samma förslitningsprocesser. Jag kommer i denna avhandling huvudsakligen att använda mig av begreppen ”mångkulturell” och ”multietnisk” i betydelsen att en mångfald av kulturer, religioner, språk och etniciteter existerar sida vid sida (Runblom & Svanberg 1990).

De barn och ungdomar som beskrivs i denna avhandling har alla gått i ”den mångkulturella skolan” i den meningen att de gått i skolor och klasser där majoriteten av eleverna har haft annan kulturell och språklig bakgrund än den svenska och det jag särskilt är intresserad av att undersöka är vilken betydelse detta kan ha haft för dem.

I visionerna om det mångkulturella samhället ingår också tankar om individens rätt till flerspråkighet samt en föreställning om att tillgången till flera språk är av godo för såväl individ som samhälle. Sverige har alltid varit ett

mångspråkigt land genom att bl.a. samiska och meänkieli¹ under århundraden funnits sida vid sida med svenska språket i de norra delarna av landet. Attityden till flerspråkigheten där har emellertid från officiellt håll inte alltid varit positiv. Först under de senaste decennierna har en förändrad inställning blivit märkbar. Invandring till Sverige har också alltid förekommit och invandrade språk har under olika skeden haft olika stor betydelse för landet. Det är emellertid genom de invandrare och flyktingar som efter andra världskriget har kommit hit som Sverige på allvar blivit flerspråkigt. Kommittén för svenska språket rapporterade i sitt betänkande (SOU 2002:27) att de i en undersökning funnit att en majoritet av befolkningen i Sverige är för mångspråkighet. Kommittén föreslår också att olika insatser bör genomföras för att bevara och stödja såväl de nationella minoritetsspråken som de olika invandrarspråken (s. 205). Detta avspeglar på ett tydligt sätt den officiella inställningen till flerspråkighet som sedan efterkrigstiden blivit alltmer välvillig. Om flerspråkighet ska vara positivt för individen krävs också att samhället ställer sig positivt till flerspråkighet och vidtar åtgärder som stöder den, så som det svenska samhället gjort under senare tid (även om välvilligheten i inställningen till flerspråkighet i någon mån också svängt med den ekonomiska konjunkturen). Den svenska skolan erbjuder t.ex. elever med utländsk bakgrund modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk med avsikten att möjliggöra elevernas flerspråkighet. De barn och ungdomar som ingår i denna avhandling har levt i det svenska samhället och gått i den svenska skolan under en tid då visionen om det mångkulturella samhället och tanken om flerspråkighet som något positivt för både samhälle och individ präglat såväl samhällsdebatten som många utbildningsmässiga beslut. Min undran är om detta faktum har kommit att ha någon betydelse för dem.

1.2. Syfte

Avhandlingens övergripande syfte är att belysa flerspråkighetens betydelse för barn och ungdomar i ett multietniskt förortsområde i Sverige.

För att kunna göra det har jag genomfört två olika studier, en kvantitativ enkätundersökning och en kvalitativ intervjuundersökning. Avsikten är att resultaten från dessa båda studier sammantaget ska kunna visa på förutsättningarna för och betydelsen av flerspråkighet bland barn och ungdomar i Sverige idag med särskild tonvikt på de informanter som ingår i undersökningarna.

¹ Meänkieli benämnes den variant av finska som talas i den svenska delen av Tornedalen.

1.3. Material

Avhandlingens resultat bygger på såväl kvantitativa som kvalitativa data. Dels har jag genomfört intervjuenkäter med 179 informanter som vårterminen 1998 gick i en invandrartät mellanstadieskola i ett av Göteborgs många flerspråkiga förortsområden. Materialet från enkätundersökningen har behandlats statistiskt och analys och resultat av detta utgör avhandlingens kvantitativa del. Den andra typen av data, de kvalitativa, består av intervjuer gjorda med åtta av de informanter som vid enkätstudiens genomförande gick i årskurs 6. Vid intervjutillfället gick de (alla förutom en) i gymnasiets sista årskurs. Informanterna utgörs av fem flickor och tre pojkar som alltså har det gemensamt att de våren 1998 bodde i samma multietniska område och gick i årskurs 6 i samma flerspråkiga skola.

De informanter som figurerar i avhandlingen har försetts med kodnamn, vilka tillsammans med viss anpassning av uppgifter i citat etcetera avser att bidra till att de inte ska gå att identifiera. Av samma anledning är också namn på stadsdel, skolor och liknande försedda med kodnamn. Avhandlingens syfte är inte främst att fokusera några specifika ungdomar och en speciell stadsdel. Avsikten är istället att de ska exemplifiera flerspråkiga ungdomar och förortsområden som det finns många av såväl i Göteborg som i andra delar av landet.

Nedan görs en beskrivning av det förortsområde som jag benämner Norrby, och den skola, kallad Centrumskolan, som både enkätundersökningen och intervjustudien har sitt ursprung i.

1.3.1. Stadsdelen Norrby

Norrby utgör en del av Göteborg som har haft tidiga historiska bosättningar. Olika namn inom stadsdelen vittnar också om medeltida boplatser på en mark som huvudsakligen användes för jordbruk och boskapsskötsel. I takt med att Göteborgs folkmängd under efterkrigstiden växte till och behovet av nya bostäder ökade togs denna mark allt mer i anspråk för bostadsbyggande. Från 1950- till 1970-talet planerades och byggdes här hyreshus i alltifrån ombonad folkhemsstil till utpräglade miljonprogramshus. Bostadskvarteren byggdes upp, huvudsakligen av de kommunala bostadsbolagen, kring torg med skola, kyrka och samlingslokaler i kontakt med naturen och med avsikten att försöka skapa lokal sammanhållning i enlighet med områdets tidigare byakänsla (Göteborgs stads hemsida). Till Norrbys nya och moderna lägenheter flyttade under denna tid människor från mer omoderna bostäder i områdets närhet såväl som människor från olika delar av Sverige, vilka sökte

sig till arbetsmarknaden i storstaden Göteborg. Detta var också tiden för arbetskraftsinvandring till Sverige och många nya grupper av människor från bl.a. Finland, Jugoslavien, Turkiet och Portugal bosatte sig i Norrby.

Under 80- och 90-talen förändrades och förnyades Norrby radikalt. Bristerna i miljonprogrammets bostadsbyggande hade kommit i dagen och i olika etapper har restaurering och ombyggnad ägt rum såväl som rivning av vissa bostadskvarter. Under samma tid har också befolkningssammansättningen genomgått förändringar. I takt med att invandringen till Sverige har ändrat karaktär, har nya befolkningsgrupper slagit sig ner i området, bl.a. från Kurdistan, Kap Verde och Somalia (Göteborgs stads hemsida). Norrby har blivit till en multietnisk stadsdel samtidigt som svenska familjer i allt större utsträckning har lämnat området.

Hela stadsdelen Norrby hade år 2002 en befolkning på 25 772 invånare (Göteborgsbladet 2003). Av dessa är drygt 35%, eller 9 178 födda i utlandet. De största grupperna med utländsk bakgrund kommer idag från f.d. Jugoslavien, d.v.s. Bosnien, Kroatien och Serbien, (7,4% av Norrbys folkmängd), Turkiet (3,9%), Iran (3,9%), Finland (3,1%), Irak (1,9%) samt Somalia (1,4%). Räkna man dessutom in personer födda i Sverige av inflyttade föräldrar har drygt 70% av Norrbys invånare utländsk anknytning.

Stadsdelen Norrby består av några olika bostadsområden, som också fått olika namn. Dessa skiljer sig delvis åt beträffande befolkningssammansättningen. I norra Norrby exempelvis, som utgör Centrumskolans huvudsakliga upptagningsområde, är andelen invånare som är födda utomlands 53,6%. Denna siffra kan jämföras med den för den angränsande delen Östby, där motsvarande andel är 30,6%.

Utmärkande för bostadsområdet är också att det har att brottas med ett antal olika sociala problem. Arbetslösheten var i oktober 2002 ca 10% (Göteborgsbladet 2003), ca 13% av befolkningen var förtidspensionerad och 17% av Norrbys familjer lever på socialbidrag. Dessutom är ohälsotalet högt (jämförelsetalet är 161,3 där 100 står för genomsnittet i hela Göteborg), flyttningsfrekvensen hög och utbildningsnivån låg (jämförelsetalet för eftergymnasial utbildning är 49,7 att jämföra med 100 för Göteborgsgenomsnittet).

Stadsdelens utsatta situation har observerats på olika nivåer och Norra Norrby är t.ex. en av de stadsdelar som blev utvald att ta del av regeringens storstadssatsning (Proposition 1997/98:165), som genomförts i samarbete med kommunerna i syfte att utveckla storstadsregionerna. Ett mål för denna storstadspolitik är att tillsammans med de boende långsiktigt förbättra levnadsvillkoren i storstädernas utsatta områden. Norrby har valt att använda en del av dessa pengar på olika satsningar på flerspråkig utveckling och föräldrasamverkan inom förskolan liksom på språk- och kunskapsutveckling inom skolan och dessutom på en förstärkt vuxenutbildning (Göteborgs stads hemsida).

1.3.2. Centrumskolan

Centrumskolan är en låg- och mellanstadieskola som ligger i norra Norrby. Bostadsområdet som är skolans upptagningsområde uppfördes under senare delen av 1960-talet och består huvudsakligen av hyresfastigheter i form av ett par stora höghus och för övrigt lägre bostadshus.

Centrumskolan är en tvåparallellig skola från årskurs 0 (förskoleklass) till och med årskurs 6. Dessutom fanns vårterminen 1998, då enkätundersökningen genomfördes, förberedelseklasser för lågstadiet och mellanstadiet samt en basgrupp², vilken även betjänade intilliggande rektorsområden. Skolan hade vid enkätens genomförande ca 370 elever varav drygt 90% hade invandrarbakgrund (rektors muntliga information). Kollegiet bestod av lärare som de allra flesta hade lång erfarenhet av sitt yrke och av att undervisa invandrarelever. Många hade arbetat mellan femton och tjugo år i området. Centrumskolan var också en av de första skolorna i Göteborg som införde hemspråksundervisning³ och hemspråksklasser, främst turkiska och portugisiska, under 1970-talet. Av dessa finns dock inga kvar idag.

1.4. Att kombinera kvantitativa och kvalitativa forskningsmetoder

Denna avhandling bygger på två olika studier, en kvantitativ enkätundersökning och en kvalitativ intervjuundersökning. För att kunna uppfylla avhandlingens övergripande syfte har jag ansett det fördelaktigt att kombinera en kvantitativ och en kvalitativ metod. Åsikterna om att kombinera kvantitativa och kvalitativa metoder har delvis gått isär. Denna diskussion, som huvudsakligen har förts inom sociologin med angränsande vetenskapsområden, utgår ifrån föreställningen att kvalitativ och kvantitativ forskning är diametralt motsatta idealtyper för hur forskning bör bedrivas (Bryman 1997, s. 112). Den har sitt ursprung i åtskilda vetenskapsteoretiska positioner och uppfattningar om hur den sociala verkligheten bör studeras. Debatten var som

² Med basgrupp avses en särskild undervisningsgrupp för elever med utländsk bakgrund som, trots att de passerat en ålder då man bör vara litterat, inte kan läsa och skriva på något språk eller räkna så att det motsvarar kunskaperna för en svensk elev i slutet av årskurs ett. Skälet till detta är oftast att eleverna inte kunnat få en regelbunden skolgång eller inte har fått gå i skola alls (Arvidsson, Laakso & Olsson 1996).

³ Hemspråksundervisningen bytte fr.o.m. läsåret 1997/98 officiellt beteckning till modersmålsundervisning och hemspråksklasser kom följaktligen att benämnas modersmålsklasser.

hetast under 1960-talet och de följande decennierna men tycks nu ha svalnat något. Alvesson & Sköldbberg (1994, s.10) menar också att metoddebatten på senare tid blivit mindre polariserad. Istället betonas det nu ofta att frågan om val av kvalitativ eller kvantitativ metod bör relateras till forskningsproblem och forskningsobjekt. En sådan inställning antyder att skillnader mellan kvalitativ och kvantitativ metod snarare än att handla om kunskapsteoretiskt åtskilda synsätt har kommit att handla om skillnader mellan olika forskningsstrategier och metoder för insamling av information, vilket Bryman (1997, s. 128) kallar ett ”tekniskt” synsätt.

Även om det finns skillnader mellan kvalitativa och kvantitativa forskningstraditioner (för beskrivning av och diskussion om kvantitativa och kvalitativa metoder se avsnitt 3.4.1. respektive avsnitt 5.3.) finns det också punkter där dessa skillnader inte är så stora. Dessutom finns det, som jag med ett pragmatiskt och ”tekniskt” förhållningssätt ser det, klara fördelar med att kombinera de båda metodtyperna.

Genom att använda olika metoder – en strategi som brukar kallas ’triangulering’ – anses det att forskare på ett mer mångsidigt sätt belyser sina forskningsobjekt och får trovärdigare resultat. Denzin (1970, s. 310) definierar triangulering som ett tillvägagångssätt där ”många olika observatörer, teoretiska perspektiv, informationskällor och metodologier kombineras”. Att kombinera en kvantitativ metod med en kvalitativ kan därför ses som en typ av triangulering som bör stärka de resultat som framkommer.

Det är vanligt i de fall där kvantitativ och kvalitativ forskning kombineras att en metod för insamling av information tenderar att få större vikt än den andra, d.v.s. att man huvudsakligen förlitar sig på en av forskningstraditionerna och kompletterar med inslag från den andra traditionen. Det förekommer exempelvis att forskare i ett inledningskede gör en kvalitativ studie för att kunna ringa in och bestämma det område som de sedan vill utforska med hjälp av kvantitativa undersökningar (Bryman 1997, s. 160). Ett sådant förfarande antyder att det är de kvantitativa forskningsresultaten som ändå ses som de mest pålitliga. Det förekommer emellertid också, även om det är mindre vanligt, att kvantitativ forskning föregår och utgör stöd för insamlingen av kvalitativ information (Bryman 1997, s. 163).

I denna avhandling redovisas först den kvantitativa enkätundersökningens resultat. Den är avsedd att ge en bred beskrivning av barn och ungdomar som har växt upp i ett multietniskt förortsområde. På det viset kommer den att utgöra fonden mot vilken den kvalitativa intervjuundersökningen kan betraktas. Samtidigt är det avsikten att de kvalitativa resultaten ska kunna fördjupa och problematisera de kvantitativa resultaten och ge dem större tyngd. Syftet är ytterst att resultaten av de kvantitativa och kvalitativa metoderna tillsammans ska kunna skapa en mer fullödlig bild av ungdomarnas sociala verklighet.

1.5. Avhandlingens uppläggning

Avhandlingen består av fyra delar och åtta kapitel. Den första delen innehåller förutom kapitel 1, som är en inledning och bakgrund till hela avhandlingen, också kapitel 2, vilket består av en forskningsöversikt som är gemensam för enkätundersökningen och intervjuundersökningen. I detta kapitel presenteras också undersökningarnas teoretiska utgångspunkter.

Den andra delen behandlar enkätundersökningen. I kapitel 3 redogör jag för bakgrunden till enkätstudien liksom för dess syften. Här motiveras valet av kvantitativ metod och här beskriver jag också enkätundersökningens genomförande. I kapitel 4 redovisas och diskuteras sedan den kvantitativa enkätundersökningens resultat.

Den tredje delen utgörs av avhandlingens kvalitativa del. I kapitel 5 ges bakgrunden till intervjuundersökningen liksom dess syfte. Här motiveras valet av kvalitativ forskningsintervju som materialinsamlingsmetod. Dessutom ges en noggrann redogörelse för intervjuernas genomförande. Kapitlet innehåller vidare en beskrivning av grundad teori som jag har använt som analysmetod i den kvalitativa studien. I kapitel 6 redovisas analysen i enlighet med grundad teori vars resultat presenteras i form av en faktisk teori och i kapitel 7 redogör jag för den teoretiska kodningen och den formella teorin.

I den fjärde delen, slutligen, knyts i kapitel 8 avhandlingens kvantitativa och kvalitativa delar samman och där diskuteras också de huvudsakliga resultaten av avhandlingen som helhet.

2. Forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel innehåller en översikt över tidigare forskning som är relevant för studierna i denna avhandling. Här redogör jag också för de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för de båda studierna.

2.1. Tvåspråkighet

Flerspråkighet är utmärkande för många barn och ungdomar i multietniska förortsområden och ett centralt begrepp i denna avhandling. I de följande avsnitten diskuteras definitioner av begreppet tvåspråkighet i förhållande till kognitiv utveckling, tvåspråkighet på samhällsnivå, olika sätt att betrakta tvåspråkighet samt faktorer som påverkar språkbytes- och språkbevarande-processer.

2.1.1. Definitioner

Utmärkande för *tvåspråkighet* är att det är ett mångfasetterat och förhållandevis svårdefinierat fenomen. Oavsett om det gäller tvåspråkighet på en samhällelig eller individuell nivå har begreppet varit föremål för en mängd olika beskrivningsätt, tolkningar och definitioner. I det individuella perspektivet har problemet varit att kunna göra sådana avgränsningar att man kan säga när en person är tvåspråkig. De tidigast framförda definitionerna var både vaga och motsägelsefulla.

Uriel Weinreich, som själv var tvåspråkig och som brukar ses som en av tvåspråkighetsforskningens grundare, ger i boken *Languages in Contact* (1968) en mycket allmän och till synes oproblematisk definition av begreppet tvåspråkighet: ”The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual” (Weinreich 1968, s. 1).

En ofta citerad definition är den som återfinns i Leonard Bloomfields *Language* (1933). Han beskriver där hur främmandespråksinläring bland immigranter kan komma att resultera i så goda färdigheter i målspråket att inlärarna inte kan skiljas från infödda talare. Han problematiserar också begreppet genom att relativisera färdighetsnivåerna.

In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in ‘bilingualism’, native-like control of two languages. After early childhood few people have enough muscular and nervous freedom or enough opportunity and leisure to reach perfection in a foreign language; yet bilingualism of this kind is commoner than one might suppose, both in cases like those of our immigrants and as a result of travel, foreign study, or similar association. Of course, one cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes bilingual: the distinction is relative (Bloomfield 1933, s. 55–56).

Mackey (1970), som är en av de många som har försökt definiera tvåspråkighetsbegreppet, formulerar en definition som inkluderar både Weinreichs alternativa användning av två språk och Bloomfields relativa syn på färdighetsnivån:

It seems obvious that if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative. We must moreover include the use not only of two languages, but of any number of languages. We shall therefore consider bilingualism as the alternative use of two or more languages by the same individual (Mackey 1970, s. 555).

Skutnabb-Kangas (1981) har klassificerat den stora mängden tvåspråkighetsdefinitioner som finns och har tagit fasta på om de utgår från *ursprung, kompetens, funktion* eller *attityder*. Hon menar att hon har kunnat se en tendens till övergång från kompetensdefinitioner till funktionsdefinitioner, men att även funktionsdefinitionerna uppvisar en betydande variation.

Enligt Skutnabb-Kangas (1981, s. 94) funktionsdefinition av tvåspråkighet är den ”tvåspråkig som använder (eller kan använda) två språk (i de flesta situationer) (i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav)”.

På senare tid har de båda termerna *tvåspråkighet* och *flerspråkighet* kommit att användas alternativt och parallellt. Tidigare användes termen *flerspråkighet* för att beskriva länder och samhällen med flera språk inom sina gränser.

Hoffman (1991) tycks ha uppmärksammat tendenserna till terminologiförändring, vilket nedanstående citat visar.

In many books and articles the word *multilingualism* and, occasionally, *plurilingualism* are used almost interchangeably with *bilingualism*, the difference being quantitative rather than qualitative. The former two are favoured in some of the European linguistic traditions (e.g. in Belgium, and also in Germany and Switzerland, where the subject is more frequently referred to as *Mehrsprachigkeit* ('multilingualism'), than *Zweisprachigkeit* ('bilingualism'). The use of the term *multilingualism* allows one to take a broader view of language and dialect varieties (Hoffman 1991, s 10).

Förhållandena i de framväxande mångkulturella och mångspråkiga förortsområdena i Sverige och andra länder som på senare år kommit i fokus och blivit föremål för olika typer av studier under 1990-talet kan ha bidragit till en förändring av terminologin (t.ex. Edwards 1994, Skutnabb-Kangas 1995) som innebär att termen *flerspråkighet* alltmer har kommit i bruk för att beskriva individer med kunskaper i fler än ett språk (se dock redan Mackey 1970, s. 55, citerat ovan). *Flerspråkighet* ses numera ofta som den övergripande, vidare termen medan *tvåspråkighet* betraktas som ett specialfall av flerspråkighet.

Mot denna bakgrund definierar jag därför en flerspråkig individ som den som använder eller kan använda fler än ett, d.v.s. två eller flera språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav. Om inget annat sägs, använder jag termerna *tvåspråkig(het)* och *flerspråkig(het)* på följande vis: *flerspråkig(het)* är den överordnade termen som avser användningen av två eller flera språk, medan *tvåspråkig(het)* avser användningen av just två språk.

2.1.2. Flerspråkighet och kognitiv utveckling

Vad flerspråkighet innebär för individen och den kognitiva utvecklingen är något som varit föremål för såväl många åsikter som många vetenskapliga undersökningar. Flerspråkighet har inte sällan förknippats med negativa företeelser i samhället eftersom det ofta har varit svaga och förtryckta minoriteter som tvingats att bli flerspråkiga (Skutnabb-Kangas 1981). Flerspråkighet har tidigare också förknippats med fattigdom, maktlöshet och underordnad ställning i samhället (jfr Fishman 1970, Mackey 1970, Troike & Modiano 1975) och detta synsätt lever i viss mån fortfarande kvar. Flerspråkighet har betraktats som en mellanstation på väg från enspråkighet i ett minoritetsspråk med låg status till enspråkighet i ett majoritetsspråk med hög status. Med

detta synsätt ses flerspråkighet som ett nödvändigt ont och det är därför kanske inte så förvånande att tidiga undersökningar om flerspråkighetens eventuella inverkan på individens kognitiva utveckling ofta genomfördes med förväntningar om negativa resultat, förväntningar som också infriades. En av orsakerna till detta var emellertid att man i dessa tidiga studier inte i tillräckligt hög grad tog hänsyn till skillnader i social bakgrund mellan de enspråkiga och flerspråkiga som studerades (August & Hakuta 1997). Studierna hade också ett starkt fokus på de problem som flerspråkigheten kunde orsaka.

I senare studier har man däremot funnit många positiva samband mellan flerspråkighet och kognitiv utveckling. Vändpunkten då negativa resultat huvudsakligen övergick till att bli positiva brukar sättas vid Peals och Lamberts klassiska studie (1962) där de jämförde tvåspråkiga (engelska/franska) och enspråkiga engelsktalande barns resultat på intelligenstest och fann att de tvåspråkiga hade bättre resultat på de flesta områden när det gäller språklig såväl som icke-språklig intelligens. Peal och Lambert drog slutsatsen att de tvåspråkiga barnens goda prestationer berodde på att tvåspråkigheten medförde positiva effekter på barnens mentala flexibilitet och begreppsbildningsförmåga.

Flertalet studier av flerspråkighet och kognitiv utveckling har genomförts under 1970- och 1980-talen och många av dessa studier har också bekräftat att tvåspråkiga kan ha fördelar när det gäller utveckling av förmågan att tänka flexibelt och abstrakt. Ianco-Worral (1972) har t.ex. jämfört tvåspråkiga sydafrikanska barn (afrikaans/engelska) och enspråkiga engelsktalande barn genom att använda sig av ett test (*Semantic-Phonetic Preference Test*) som visade på att de tvåspråkiga barnen i högre utsträckning än de enspråkiga kunde jämföra ord utifrån deras semantiska egenskaper, medan de enspråkiga barnen i högre utsträckning utgick från ordens konkreta, akustiska egenskaper. Tvåspråkiga barn visade sig ligga två till tre år före sina enspråkiga kamrater i den semantiska utvecklingen.

I en annan studie med fokus på metalingvistisk medvetenhet studerade Sandra Ben-Zeev (1977) tvåspråkiga barn (hebreiska/engelska) och enspråkiga engelskspråkiga barn. Ben-Zeev fann att de tvåspråkiga barnen var betydligt bättre än de enspråkiga på uppgifter som innehöll utbyte av symboler. Även andra studier har visat på en mer utvecklad metalingvistisk medvetenhet hos flerspråkiga. Så har t.ex. irländsk-engelska och ukrainsk-engelska tvåspråkiga barn visat sig ha bättre förmåga att bedöma tautologiska och motsägelsefulla påståenden än sina enspråkiga kamrater (Cummins 1978). Galambos (1982) har visat att tvåspråkiga barn från El Salvador, med kunskaper i engelska och spanska, uppvisar en bättre förmåga att bedöma grammatiskt korrekta och icke-korrekta meningar i båda språken än enspråkiga.

Diaz (1985) undersökte vilka effekter det faktum att barn lärde sig ett andraspråk hade på deras förmåga att resonera analogt. Han fann i sin longitudinella studie att de som hade bättre färdigheter i båda språken också uppvisade en bättre förmåga till analoga resonemang.

Dessutom visar forskning att det tycks finnas ett positivt samband mellan flerspråkighet och ett stort antal kognitiva förmågor, som t.ex. att rekonstruera perceptuella lösningar (Balkan 1970), att upptäcka språkliga regler (Bain 1975) liksom mellan flerspråkighet och större verbal förmåga. Flerspråkiga uppvisar även ofta verbal originalitet och avancerade nivåer beträffande divergent tänkande och kreativitet (Cummins & Gulutsan 1974).

Många av dessa studier har enbart undersökt vad man brukar kalla balanserat tvåspråkiga barn, d.v.s. barn som har hög språkfärdighet i sina båda språk och mycket tyder på att graden av individens flerspråkighet är av stor betydelse för eventuella fördelar för den kognitiva utvecklingen. Det visar också en studie av DeAvila och Duncan (1979) som mätte den kognitiva förmågan hos spansktalande barn med varierande färdigheter i engelska. Forskarna delade in barnen i fem grupper alltefter deras tvåspråkiga förmåga. De barn som hade den högsta graden av tvåspråkighet presterade också signifikant bättre än övriga barn i fråga om alla aspekter av kognitiv förmåga. Även andra forskare, som t.ex. Hakuta (1985), har visat att de barn som uppvisar högst färdighet i första- såväl som andraspråket också presterar signifikant bättre i fråga om t.ex. metalingvistisk medvetenhet och icke-verbal intelligens.

Dessa resultat kan relateras till Cummins (1976a, 1976b) tröskelhypotes. Enligt denna måste tvåspråkiga elever komma över en lägsta tröskelnivå i båda språken för att undvika negativa konsekvenser av den tvåspråkiga inlärningssituationen. Enligt Cummins är det först då de tvåspråkiga eleverna uppnår goda färdigheter i båda språken och kommer över en högre tröskelnivå som tvåspråkighetens positiva konsekvenser börjar framträda.

Som Hoffman (1991, s 118) påpekar har många studier visat att tvåspråkighet kan utvecklas utan någon som helst menlig inverkan på vare sig barnets språkliga eller personliga utveckling. Positiva resultat av tvåspråkighet har också dokumenteras i studier av tvåspråkighet i samband med de språkbadsprogram som genomförts i Kanada, Wales och på senare tid också i Finland och Katalonien. Här finns ingenting som tyder på att tillägnandet av ett andraspråk behöver ske på bekostnad av färdigheterna i förstaspråket eller den allmänna kunskapsutvecklingen. Snarare tycks en parallell utveckling av språken gynna båda språken. Som bekant uppnår många minoritetsbarn som är hänvisade till att enbart använda majoritetsspråket under sin skolgång emellertid inte lika goda resultat. En förklaring till dessa synbarligen motstridiga resultat beträffande flerspråkighetens inverkan på språklig och kognitiv utveckling kan sökas i Lamberts (1974) distinktion mellan *additiv* och

subtraktiv tvåspråkighet. Med additiv tvåspråkighet avser Lambert förhållandet då ett nytt språk läggs till ett redan befintligt språk och berikar individens språkliga repertoar genom att modersmålets utveckling får fortgå oavbruten som i de ovan refererade språkbadsprogrammen. När å andra sidan minoritetsspråkslever vars språk har låg status ges undervisning på ett majoritetsspråk med hög status är situationen en annan eftersom barnen här ofta kommer att överge sitt modersmål utan att nödvändigtvis uppnå full kompetens i det nya språket. En sådan inlärningssituation är enligt Lambert (ibid.) subtraktiv, genom att andraspråksinläringen sker på bekostnad av förstaspråket.

2.1.3. Flerspråkighet på samhällsnivå

Som tidigare nämnts kan begreppet flerspråkighet ses ur såväl ett individuellt som ur ett samhälleligt perspektiv. Sambandet mellan dessa båda nivåer är dock inte alldeles självklart. En nation med invånare som talar olika språk kan naturligtvis sägas vara flerspråkig men är det nödvändigtvis inte i den meningen att fler än ett språk har status som nationalspråk. Ett land kan också vara officiellt två- eller flerspråkigt utan att dess invånare i allmänhet har kompetens i fler än ett av de aktuella språken. Många av Afrikas stater har två officiella språk, vanligtvis ett starkt inhemskt språk samt ett för landets historia viktigt europeiskt språk (inte sällan det forna kolonialspråket), medan befolkningen uppvisar stor språklig heterogenitet och ofta även en hög grad av flerspråkighet. Schweiz å andra sidan är exempel på ett officiellt flerspråkigt land med franska, tyska, italienska och rätoromanska som officiella språk utan att de enskilda invånarna här nödvändigtvis behärskar fler än ett av dessa språk (Edwards 1994, s 55).

Eftersom det i världen finns ungefär 150 länder och ca 4000 språk (Grosjean 1982) är många av jordens länder flerspråkiga. Grosjean uppskattar att ungefär hälften av världens befolkning är tvåspråkig och att flerspråkighet existerar i praktiskt taget alla världens länder och påpekar därför att flerspråkighet snarare än enspråkighet utgör normalfallet i ett globalt perspektiv. I Västeuropa och Nordamerika har emellertid många regeringar valt att ignorera den språkliga mångfalden inom landets gränser och har istället satsat på att föra fram den dominerande elitens modersmål som det enda nationella språket. Även i Sverige har det förhållit sig på detta sätt ända fram till 1970-talet.

2.1.4. Attityder till flerspråkighet

Två- och flerspråkighet uppstår genom kontakter mellan talare av två eller flera språk. Om flerspråkigheten sprids och upprätthålls i ett samhälle beror dock på om förutsättningarna för dess utveckling är gynnsamma. Dessa förutsättningar bestäms i sin tur av attityder på individ- och gruppnivå till de språk som är involverade såväl som till flerspråkigheten i sig (Hoffman 1991, s. 3). I Europa finns det t.ex. en stor språklig mångfald som sällan avspeglas i ländernas officiella språkpolitik. Få länder uppmuntrar tillägnandet av minoritetsspråk t.ex. genom att de erbjuds som skolämne både för minoritets- och majoritets elever. Uttryck för ländernas attityder till flerspråkigheten varierar från officiellt stöd eller acceptering, vilket är fallet i de europeiska länder som officiellt är två- eller flerspråkiga (Belgien, Finland, Grönland och Schweiz), till att ge vissa regioner inom ett land rätten att använda det regionala språket för t.ex. administration och utbildning, vilket exempelvis är fallet i Spanien beträffande katalanska, baskiska och galiciska. I de flesta europeiska länder är det emellertid bara ett officiellt språk som erkänns som nationellt språk.

En föreställning som fått varaktig inverkan på synen på flerspråkighet är den om *ett folk – en nation – ett språk* (Wingstedt 1998, s. 30) som växte fram under den nationalromantiska eran i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Ett nationellt språk sågs här som tecken på en nations enhet och en symbol för dess identitet (Hoffman 1991, s. 138), en ideologi som tog mycket liten hänsyn till ett lands språkliga minoriteter. Även i Sverige var detta synsätt förhärskande, i praktiken ända fram till 1950-talet, vilket resulterade i att en försvenskningssprocess pågick i nästan 100 år i de norra delarna av Sverige (Arnstberg & Ehn 1976) och att bruket av de inhemska minoritetsspråken, som samiska och tornedalsfinska, under denna tid på olika sätt aktivt motarbetades (Wingstedt 1998).

Under senare decennier har ”världen kommit till Sverige” genom en ökad invandring. Detta har lett till att uppemot tvåhundra invandrar språk talas i landet. Samtidigt pågår en internationaliserings- och globaliseringsprocess genom Sveriges medlemskap i EU, allt större och bredare tillgång till utländska media och en allmänt ökad kommunikation med omvärlden. Detta är förmodligen några av orsakerna till att attityderna idag, åtminstone från officiellt svenskt håll, pekar mot en allt högre tolerans och positiv inställning gentemot flerspråkighet. Suzanne Romaine (1995) understryker vikten av ett sådant samhälleligt stöd och hävdar att ”...at the societal level, however, unless a community values bilingualism and provides support conditions for the development and maintenance of bilingual competence, bilingualism can be a handicap” (ibid., s. 322). Det svenska samhället kan under senare tid på

olika sätt sägas aktivt ha vidtagit åtgärder för att stödja utvecklingen av flerspråkighet i Sverige. Genom hemspråksreformens¹ genomförande 1977 gavs möjligheten för minoritetselever att i förskolan, grundskolan och gymnasiet utveckla sina modersmål och genom införandet av ämnet svenska som andraspråk i hela det svenska skolsystemet 1995 skulle eleverna ges anpassad undervisning i sitt andraspråk svenska. Den svenska regeringen ratificerade år 2000 Europarådets ramkonvention till skydd för nationella minoriteter och den europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk (SFS 1999 1175/1176), vilket innebar att samiska, finska, meänkieli (tornedalsfinska), romani och jiddisch erkändes som nationella minoritetsspråk.

2.1.5. Språkbyte och språkbevarande

Under senare tid har man inom tvåspråkighetsforskningen försökt studera och specificera vilka faktorer som är inblandade i en språkbytesprocess då talare av minoritetsspråk i ett samhälle övergår till att bli majoritetsspråkstalare. Denna forskning, som ofta bygger på studier av specifika gruppers språkbytesförhållanden, har syftat till att belysa det händelseförlopp och precisera de orsakssamband som leder till språkbyte. Enligt Hyltenstam och Stroud (1991, s. 61f) kan man i forskningslitteraturen i huvudsak urskilja tre typer av modeller som beskriver en språkbytesprocess: modeller med betoning på samhällsfaktorer, modeller som lyfter fram interaktionen mellan samhällsfaktorer och talarnas språkbeteende samt modeller som fokuserar på språkstruktur och språkkompetens. Alla tre typerna av förklaringsmodeller är naturligtvis av intresse för att beskriva en språkbytesprocess, men i synnerhet är det de modeller som betonar sambanden mellan samhällsfaktorer och individernas konkreta språkbeteende som är mest relevanta för denna avhandling.

Ett begrepp som har använts för att beskriva en funktionsdifferentiering mellan två språk i ett samhälle är *domän*. Denna term (Fishman 1965) är en sammanfattande beteckning för typer av samtalssituationer som har vissa gemensamma egenskaper. Familjen, vänkretsen, arbetet, skolan o.s.v. är exempel på sådana situationstyper och det antas att en viss domän kan kopplas samman med ett visst språkbruk. För flerspråkiga individer är det vanligt att minoritetsspråket används i mer intima eller informella domäner, som familjen och vänkretsen. Majoritetsspråket däremot förekommer i mer formella domäner, t.ex. i arbetslivet och i skolan (Hyltenstam & Stroud 1991, s. 47).

¹ Hemspråksreformen innebar att kommunerna blev skyldiga att erbjuda modersmålsberättigade elever modersmålsundervisning. Samtidigt inrättades en modersmålsläraryrkesutbildning på högskolenivå (jfr Tuomela 2002).

Språkbyte, såväl som språkbevarande, är beroende av vilka språkval minoritetsspråkstalare gör i den vardagliga interaktionen med andra människor. De språkval de gör är emellertid också beroende av värderingar och synsätt som avspeglas på samhällsnivå och som i hög grad bestämmer hur individerna uppfattar och värderar de språk och kulturer som de har tillgång till (Hyltenstam & Stroud 1991). I en given domän gör språkanvändaren ofta ett visst förutsett språkval, vilket inte utesluter att alternativa språkval också kan förekomma inom en viss domän. De komponenter som anses ingå i en domän, som exempelvis ämne, samtalspartner och ålder, kan också bestämma individens språkval och kan förklara eventuell språkväxling inom en domän.

I en språkbytessituation är en tydlig tendens som noterats i många undersökningar (jfr Gal 1979) att yngre människor i större utsträckning än äldre använder majoritetsspråket. Ytterligare en tendens som har framkommit är att kvinnor har en mer frekvent användning av majoritetsspråket än män (ex. Jaakkola 1974, Trudgill 2000). En förklaring till detta skulle vara att kvinnor oftare är mer medvetna om sociala normer än män och därför är känsligare för ett visst språks eller en viss språklig varietets prestige. Män och kvinnor anses också delta i olika slags sociala nätverk och det sociala nätverket bestämmer i hög grad vilka språkliga val som görs (Hyltenstam & Stroud 1991, Wiklund 2002, s. 130). Ytterligare en förklaring, som mer ansluter sig till den poststrukturalistiska traditionen (se avsnitt 2.2.1.), ger Eckert (2000) som hävdar att flickor och kvinnor måste anstränga sig mer för att få tillgång till och upprätthålla sin plats på den språkliga marknaden (se avsnitt 7.2.), eftersom de generellt sett har mindre makt och är underordnade män.

Ett språk förmedlas mellan generationer genom den språkliga socialisationen. Tillsammans med språket överförs i ett givet sociokulturellt sammanhang också omgivningens kulturella normer, kunskaper och värderingar till barnet. Under tiden barnet mognar till vuxen individ utvecklar det sitt språk under påverkan från flera olika håll. De första åren är det främst föräldrarna eller andra närstående personer som barnet har som språkliga förebilder. Senare blir det fler individer som påverkar barnets språkutveckling, t.ex. andra vuxna som barnet möter i olika funktioner och jämnåriga eller äldre barn. Skolan kommer också att ha en stor betydelse för barnets språkutveckling (Hyltenstam & Stroud 1991, s. 110). När det gäller språklig socialisation i en språkbytessituation kan barnet komma att påverkas i olika riktningar av de personer som det möter under olika skeden av språkinläringen och som är betydelsefulla för barnets utveckling. Ett vanligt mönster är att minoritetsspråket bevaras längst i mer intima domäner, d.v.s. bland familj och vänner. Ett tecken på att språkbytesprocessen är långt framskriden är att majoritetsspråket har trängt in också i familjedomänen. Flera studier visar att följande steg är vanliga i utvecklingen (jfr t.ex. Boyd

1985, Hyltenstam & Stroud 1991, Kostoulas-Makrakis 1995). Oftast är det barnen som först för in majoritetsspråket i hemmet genom att det talas sinsemellan av syskonen, även om minoritetsspråket fortfarande används i kommunikationen med föräldrarna, som emellertid kan fortsätta att svara barnen på minoritetsspråket. Nästa steg innebär att barn och föräldrar övergår till att enbart kommunicera med varandra på majoritetsspråket, medan föräldrarna sinsemellan använder minoritetsspråket. I detta skede av språkbytesprocessen har språket upphört att förmedlas vidare till den kommande generationen. Språkbytet är nu ett faktum (Hyltenstam & Stroud 1991, s. 110).

Boyd (1985) har i sin sociolingvistiskt inriktade avhandling undersökt vilka förutsättningarna och framtidsutsikterna på 1980-talet var för de invandrade minoritetsspråken i Sverige, i vilken utsträckning språkbyte kunde sägas äga rum och i vilken utsträckning minoritetsspråken skulle kunna komma att upprätthålla sin ställning i landet. Boyd genomförde en enkät- och intervjuundersökning med 40 andragenerationens tvåspråkiga finska högstadiel elever och deras föräldrar i Borås. Hon fann beträffande språkanvändningen som helhet att svenskan dominerade stort över användningen av minoritetsspråket finska och att det var anmärkningsvärt liten variation i graden av tvåspråkighet bland informanterna. Vidare visar resultaten att det fanns fler aktivt flerspråkiga bland ungdomar som gick i klasser tillsammans med många andra invandrade elever. Likaså var de ungdomar som bodde i bostadsområden med hög andel invandrare i högre grad aktivt tvåspråkiga än de som bodde i områden med få invandrare. Ungdomar som inte var födda i Sverige, eller som bott utomlands, och de vars föräldrar planerade att återvända till sitt hemland var i högre utsträckning tvåspråkiga än de som var födda och som bott hela sitt liv i Sverige och tänkte sig att stanna kvar här.

De aktivt tvåspråkiga ungdomarna befanns ha signifikant mer kontakt med minoritetsspråket och minoritetskulturen än de som inte var aktivt tvåspråkiga. De konsumerade massmedia på minoritetsspråket, deltog i modersmålsundervisning, hade vänner som var tvåspråkiga på samma språk som de själva och besökte ursprungslandet oftare än de ungdomar som inte var aktivt tvåspråkiga. Beträffande språkanvändningen fann Boyd att det verkade finnas en generationsgräns som var avgörande för vilket språk som användes. Minoritetsspråket användes typiskt med föräldrar och andra vuxna medan svenska användes med jämnåriga kamrater och syskon. Det faktum att så många av de aktivt tvåspråkiga ungdomarna använde svenska med sina syskon anser Boyd vara särskilt illavarslande för minoritetsspråkens framtid i Sverige och hon ser ett språkbyte, från minoritetsspråk till majoritetsspråket svenska för den nästkommande generationen, som det troligaste scenariet i de flesta fall (s. 216).

Under 1990-talet genomförde Kostoulas-Makrakis (1995) en liknande undersökning som innefattade 322 elever med grekisk bakgrund från olika delar av Sverige. Alla deltog i modersmålsundervisning. Kostoulas-Makrakis syfte var att undersöka och beskriva språkbytes- och språkbevarandeprocesserna hos den aktuella gruppen. Hennes resultat beträffande ungdomarnas språkanvändning liknar mycket Boyds, även om de grekiska ungdomarna generellt tycks använda sitt modersmål i något större utsträckning än Boyds finska informanter. Även om den bild som studien ger tycks gynna ett bevarande av det grekiska språket i Sverige, menar Kostoulos-Makrakis (1995 s. 126) att det pågår en process av gradvis språkbyte bland gruppen av andragenerationens grekisktalande elever. Hon visar också på hur modersmålsundervisningen för minoritetselever i svenska skolor skulle kunna bidra till att förhindra, eller åtminstone uppskjuta, ett gradvist språkbyte bland andragenerationens, och efterföljande generationers, greker och, får man förmoda, andra språkliga minoriteter i Sverige.

I boken *Growing Up Bilingual* skildrar Zentella (1997), ur ett etnologiskt perspektiv, hur 20 familjer med puertoricansk bakgrund formar sina flerspråkiga liv i ett puertoricanskt bostadsområde, *El Barrio*, vilket i ca 50 år har utgjort själva hjärtat av den puertoricanska bosättningen i New York. Hon beskriver hur människorna i området använder spanska, amerikansk engelska och framför allt olika varieteter av båda språken (bl.a. "Spanglish"). Med avsikt att studera informanternas språkanvändning följer Zentella dem i fjorton år (1979–1993). I synnerhet fokuserar hon på fem av barnen som växer upp och bildar egna familjer under perioden och hennes syfte med studien är att kunna säga något om hur nationens (USA:s) inställning till flerspråkighet skulle kunna förändras och hur flerspråkigheten skulle kunna bli mer "empowering" (jfr t.ex. Cummins 1996) för kommande generationers barn.

Det Zentella bl.a. kommer fram till i sin longitudinella studie är att ett språkskifte från olika varieteter av puertoricansk spanska² till engelska påtagligt sker för de fem ungdomar hon särskilt studerat och deras barn. Det märktes tydligast på att det i samtliga fall var engelskan som blev uppfostringsspråk när ungdomarna fick egna barn. Även om de unga mödrarna hävdade att de uppfostrade barnen tvåspråkigt, talade de mer engelska än spanska med sina barn som också fick en mer engelskdominerad uppfostran än sina föräldrar.

Zentella (s. 177) ser orsakerna till den språkförlust hon konstaterar hos den studerade gruppen i termer av sociala, ekonomiska och utbildningsmässiga faktorer. Hon framhåller särskilt betydelsen av den sociala segregeringen och den relativa fattigdomen bland ungdomar med puertoricanskt ur-

² Standard Puerto Rican Spanish (SPRS), Non Standard Puerto Rican Spanish (NSPRS) och English-dominant Spanish (Jfr. Zentella 1997, s. 41f).

sprung som till följd av myndigheters olika beslut slussas hit och dit i samhället. Skolsystemet förmår heller inte se tvåspråkigheten som annat än ett problem och som ett hinder för inläring, varför andelen puertoricanska elever som inte fullföljer sina studier är förhållandevis hög. Zentella ser tvåspråkig utbildning som en möjlighet att motverka detta och förordar därför en utbildning där båda språken värderas och där språklig variation ses som något naturligt snarare än som något problematiskt (s. 279).

2.2. Andraspråksinläring

Man brukar tala om *andraspråksinläring* när ett nytt språk lärs in sedan ett förstaspråk redan etablerats (McLaughlin 1984, s. 10–11). Vanligtvis brukar termen *andraspråk* få beteckna alla språk utöver förstaspråket (Ellis 1994, s. 11) och andraspråksinläring kan därför stå för inlärandet av andra, tredje, fjärde, o.s.v. språket. Termen andraspråksinläring brukar i litteraturen också användas som ett överordnat begrepp för både *andra-* och *främmandespråksinläring*. Ellis (ibid., s. 12) argumenterar för att det kan finnas skillnader mellan andra- och främmandespråksinläring, men att forskningen ännu inte givit vid handen att så är fallet, varför det inte finns någon anledning att skilja de båda typerna av inläring åt. Då jag ändå anser att det finns goda skäl, inte minst av socialpsykologisk art, att skilja mellan andra- och främmandespråksinläring begränsar jag här termen andraspråksinläring till att gälla endast tillägnandet av ett nytt språk (andra, tredje eller fjärde) i målspråksmiljön sedan ett förstaspråk finns etablerat. Främmandespråksinläring innebär då tillägnandet av ett nytt språk utanför målspråksmiljön (jfr Hammarberg 2004).

I studiet av andraspråksinläring brukar man också skilja på *naturlig inläring* (informell inläring) och *undervisningsinläring* (formell inläring) beroende på om inläringen sker genom kommunikation i naturliga sociala sammanhang eller genom att inläraren deltar i formell språkundervisning (Ellis 1994, s. 12). I praktiken torde det dock i många formella andraspråksinläringssituationer vara svårt att särskilja dessa två typer av inläring, då kommunikation och social interaktion kan äga rum såväl i som utanför klassrummet. Mycket tyder på att den optimala inläringssituationen för de flesta inlärare – möjligtvis med undantag för mycket små barn – föreligger när möjligheter till både naturlig inläring och undervisningsinläring finns.

Andraspråksinläring etablerades som ett eget forskningsområde vid slutet av 1960-talet (ibid., s. 15). Alltsedan denna tidpunkt har forskningen inom området varit mycket aktiv. Intresset för teorigenerering har också varit mycket stort vilket avspeglar sig i de olika teoretiska ramverk och modeller

som nu finns att tillgå inom fältet (se ex. Mitchell & Myles 1998). Forskningen dominerades länge av syntaktiska och psykolingvistiska perspektiv och det är först under senare tid som sociala aspekter på andraspråksinlärning och andraspråksanvändning har lyfts fram på ett mer framträdande sätt. Andraspråksforskningen är fortfarande starkt influerad av en mentalistisk syn på språk som ett biologiskt medfött fenomen, vilket förmodligen kan förklara det hittills tämligen svaga intresset för andraspråksinlärningens sociala dimensioner.

På senare tid har dock olika sociokulturella perspektiv på språkinlärning fått ett allt större utrymme. Bl.a. har Pavlenko (2002) gjort en översikt över poststrukturalistiska ansatser att teoretisera andraspråksinlärningens och andraspråksanvändningens sociala aspekter. Det är hennes redogörelser jag i stor utsträckning följer i nedanstående avsnitt.

2.2.1. Poststrukturella ansatser till studier av andraspråksinlärning

Den som ursprungligen initierade den poststrukturalistiska ansatsen inom andraspråksforskningen var enligt Pavlenko (2002) Alastair Pennycook (1990) som i en artikel uppmanade till "a critical applied linguistics for the 1990s". Han ansåg att det var dags att ompröva synen på andraspråksutveckling i termer av dess sociala, kulturella och politiska aspekter och i relation till maktförhållanden i samhället och faktorer som kön, klass och ras. Individerna måste, menade Pennycook, ses som mångfasetterad och sammansatt och formad inom många olika diskurser. En av de forskare som tog fasta på Pennycooks uppmaningar var Norton Pierce (1995) i sin studie av några invandrarkvinnors andraspråksinlärning i Kanada (se vidare avsnitt 7.2.). Rampton (1995) undersökte med en liknande ansats "language crossing" (överskridande) bland ungdomar i multietniska områden i Storbritannien (jfr avsnitt 2.4.4.). Norton Pierce och Ramptons forskning har kommit att få stor betydelse för den fortsatta och förnyade andraspråksforskningen inom det poststrukturalistiska ramverket.

Det finns ett antal olika beteckningar för den typ av forskningsansats som såväl Norton Pierce som Rampton anslutit sig till, som t.ex. poststrukturalism, postmodernism, och kritisk andraspråksforskning. Trots vissa skillnader olika forskare emellan har de ett gemensamt fokus på språk som platsen för social konstruktion, makt och individuell medvetenhet (Pavlenko 2002, s. 282). Därför kan poststrukturalism i detta sammanhang förstås som "an attempt to investigate and to theorise the role of language in construction and reproduction of social relations, and the role of social dynamics in the pro-

cesses of additional language learning and use” (Pavlenko 2002, s. 282). Centralt för detta perspektiv är synen på språk som symboliskt kapital och som medel för identitetskonstruktion (Bourdieu 1991, Gal 1989), liksom synen på språktillägnande som språksocialisation (Ochs 1993, Wenger 1998) och på andraspråksanvändare som aktörer med mångfasetterade dynamiska och föränderliga identiteter (Lantolf & Pavlenko 2001, McKay & Wong 1996, Norton Pierce 1995, Pavlenko 2000). Detta teoretiska ramverk lämpar sig väl för att undersöka hur språkliga, sociala, kulturella, könsmässiga och etniska identiteter hos andraspråksanvändare genom interaktion konstrueras och omkonstrueras vid inläringen och användandet av ett andraspråk. Det är också ett synsätt som lämpar sig väl för föreliggande studie och som jag därför också ansluter mig till.

2.2.1.1. Språk som symboliskt kapital och plats för identitetskonstruktion

Den poststrukturalistiska teoriramen skiljer sig från andra mer traditionella språkvetenskapliga teorier som i första hand utgår från språk som ett system med grammatik, fonologi och lexikon. Utifrån ett poststrukturalistiskt synsätt är språk en uppsättning diskurser genomsyrade av betydelse. De språkliga diskurserna ses här som ”praktiker som formar de objekt de talar om” (Foucault 1972, s. 49) och som bidrar till att reproducera och upprätthålla men också ifrågasätta existerande makt- och kunskapsstrukturer. Diskurser utvecklas inte sällan kring specifika ämnen som kön, klass eller språklig kompetens och de kan dessutom ofta komma att konkurrera med varandra och skapa oförenliga versioner av verkligheten.

Enligt ett poststrukturalistiskt synsätt är inte alla språk, diskurser eller språkliga varieteter lika mycket värda på den språkliga marknaden. Vissa har ett högre värde än andra i enlighet med Bourdieus (1991) syn på språk som en form av symboliskt kapital, som han menar kan omvandlas till ekonomiskt och socialt kapital. Vilket värde en viss språklig varietet eller en viss språklig praktik har beror på i vilken mån denna kan medföra mer eftertraktade utbildningar och arbeten eller högre social ställning. Pavlenko (2002, s. 283f) menar att en modell som bygger på språk som symboliskt kapital på ett bättre sätt kan relatera sociala och individuella faktorer av betydelse för språkinläringen. Till skillnad från begrepp som t.ex. ”instrumentell motivation” (jfr Gardner & Lambert 1972) kan den också förklara hur socialpsykologiska och socioekonomiska faktorer inverkar på språkinläringen liksom hur institutionella praktiker legitimerar eller stigmatiserar olika språkliga varieteter.

Men en poststrukturalistisk ansats innebär inte bara en syn på språk som symboliskt kapital utan också som en plats där identiteter konstrueras genom

de olika diskurser som bestämmer villkoren för hur identiteterna kommer att uttryckas och som samtidigt tillskriver dem olika värden eller positioneringar (Pavlenko 2002). Begreppet subjektspostionering syftar på processer genom vilka individer kategoriseras som t.ex. förortsungdomar, muslimska invandrarflickor eller svenska medelklassungdomar. Sådan positionering är beroende av exempelvis ålder, kön, sexualitet, klass och andra liknande faktorer som påverkar synen på individen (ibid., s. 284). Subjektspostionering är emellertid inget som är beständigt och för alltid bestämt eftersom människor ständigt är involverade i samarbets- eller motståndspostioneringar, där den egna identiteten förhandlas och konstrueras, och som påverkar positioneringar av dem själva och andra. Många flerspråkiga individer kan uppleva en skillnad mellan den självvalda identiteten och hur de positioneras av andra, varför flerspråkighet ofta är förknippad med identitetskonflikter. Därför betraktar också vissa forskare all språkanvändning i flerspråkiga kontexter som "identitetshandlingar" (acts of identity) (jfr Le Page & Tabouret-Keller 1985, Tabouret-Keller 1997).

2.2.1.2. Andraspråksinläring som språksocialisation

Andraspråksinläring kan alltså ses som en socialisationsprocess genom vilken andraspråksanvändare socialiseras in i nya samhällen (ex. Ochs 1993, Wenger 1998). Språkinläring är då snarare att betrakta som en social än som en enbart kognitiv process. Vissa andraspråksforskare hävdar därför att "andraspråksocialisering" är en mer korrekt beskrivning av denna process eftersom den inte bara innebär inläring och internalisering av ett andraspråk utan också leder till social och kulturell delaktighet i det nya samhället (Bremer et al. 1996). Det handlar här om en ömsesidig process där positioneringar förhandlas mellan nykomlingar och mer insocialiserade medlemmar av samhället.

Interaktion har länge setts som en viktig och avgörande faktor för språkinläringen inom andraspråksforskningen. Också inom poststrukturalistiskt influerad forskning betonas betydelsen av interaktion, även om man här samtidigt har invändningar mot hur begreppet interaktion tidigare har uppfattats. Firth och Wagner (1997) kritiserar exempelvis "interaktionisterna" för att fästa alltför lite avseende vid den sociala kontexten och på den roll som deltagarna själva spelar i interaktionen. De flesta interaktionsstudier i andraspråksforskningen har genomförts i språkundervisningssammanhang och inte i naturliga inläringssammanhang. Longitudinella etnografiska studier tyder emellertid på att klassrumsundervisning på inget sätt kan ersätta spontan och naturlig interaktion på målspråket (jfr Miller 2000). Utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv kan man dessutom inte ta för givet att inlärare har

obegränsad tillgång till språkliga resurser och möjligheter till social interaktion, eftersom denna är avhängig faktorer som andraspråkstalarnas kön, ras, etnicitet, ålder, klass, social status och deras språkliga bakgrund (Pavlenko 2002, s. 287). Inte minst bör också makt- och dominansprocesser uppmärksammas.

2.2.1.3. Andraspråkstalare som aktörer

Poststrukturalistisk teori innebär inte bara en förändrad syn på språk och språkinlärningsprocessen utan också på inlärarna själva. Andraspråkstalare ses som aktörer med makt över sin egen inläring. Denna handlingsförmåga (agency) är den drivande faktorn i inläringen. Men eftersom en individs vilja och val bara är ena sidan av myntet ses även denna handlingsförmåga som förhandlad och ömsesidigt konstruerad. Det innebär att vi som individer kan agera i enlighet med våra önskemål endast om omgivningen tillåter det (Pavlenko 2002, s. 293). Ytterst är resultatet av språkinläringen alltså beroende av en ömsesidigt framförhandlad och samkonstruerad handlingsförmåga. Begrepp som *handlingsförmåga* och *investering* (jfr Norton 2000) ses också som föränderliga och dynamiska. Andraspråkstalarens investering i andraspråket kan därför komma att förändras med tiden, vilket under olika omständigheter och tidsperioder kan innebära högre och lägre insatser med högre och lägre utdelning som följd (Pavlenko 2002).

Pavlenko menar att det poststrukturalistiska intresset för språkliga praktiker och maktrelationer har givit ökade möjligheter till förståelse av andraspråksinläring, men att syftet inte är att kunna göra förutsägelser om hur sociala faktorer påverkar en individs andraspråksinläring. Även om man kan urskilja vissa faktorer som påverkar mänsklig handlingsförmåga är denna i sig själv föränderlig och dynamisk vilket innebär att man inte med hjälp av teorier kan förutsäga vad som kommer att hända i framtiden (ibid., s. 298). Att identifiera socioekonomiska och sociopolitiska faktorer som hindrar eller gynnar flerspråkighet och mångkulturalitet är däremot en viktig uppgift för forskningen som därigenom kan bidra till att lägga grunden till en språk- och utbildningspolitik som kan öka möjligheten till en mer jämlik tillgång till språkliga och utbildningsmässiga resurser. Målet för en sådan politik är, enligt Pavlenko, inte en integration och språkanvändning på majoritetens villkor utan ett samhällstillstånd som ger individen handlingsutrymme och möjligheter att positionera sig och göra investeringar efter eget val.

En betoning av andraspråkstillägningens sociala aspekter utesluter naturligtvis inte kvalificerade analyser av andraspråksinläringens kognitiva och lingvistiska aspekter. Flera studier har istället visat att ett mer sammansatt perspektiv som belyser det komplexa samspelet mellan de många olika faktorer

som bestämmer andraspråksinlärnings och andraspråksanvändningens villkor kan bidra med ny och viktig kunskap inom andraspråksforskningen (ex. Bremer et al. 1996, McKay & Wong 1996).

2.3. Identitetsbegreppet

Sedan några decennier tillbaka har begreppet *identitet* kommit att stå i centrum för många studier, såväl inom samhällsvetenskapen som inom andra discipliner. Genom den flitiga användningen av termen *identitet* har dess innebörd emellertid kommit att bli både otydlig och oprecis (se Alsmark 1997, s. 9). Det förekommer i många skiftande sammanhang och kan exempelvis användas om etnisk identitet, språklig identitet, manlig och kvinnlig identitet, arbetaridentitet, företagsidentitet, identitetsbyte och identitetsbygge. Det säger sig självt att det med en sådan varierad användning är näst intill omöjligt att enkelt och entydigt ge termen *identitet* en definition som täcker hela denna användning.

Identitetsbegreppet härstammar från antiken. Själva ordet kommer från latinets *idem*, med betydelsen 'densamme', 'jag är jag' (Nationalencyklopedin 1992, s. 342). Identitet handlar med andra ord om att höra hemma, både på ett personligt och individuellt plan och på ett kollektivt och gruppmässigt. Enligt en av de ofta citerade forskarna på detta område, Erik H. Eriksson, ska dessa två sidor av identiteten, den personliga och den sociala, ses som en process "located in the core of the individual and yet also in the core of his communal culture, a process which establishes in fact the identity of those two identities" (Erikson 1968, s. 22). Kännetecknande för det essentialistiska³ perspektivet, som bl.a. företräddes av Erikson, är att människors utveckling, karaktär och beteenden bestäms av deras inre, medfödda egenskaper eller förutsättningar (Stier 2003, s. 20). Essentialisterna menar att identiteten har en kärna som kvarstår när individens alla sociala roller och grupptillhörigheter har skalats bort. Trots att identiteten fortsätter att formas genom hela livet antas kärnan till viss del formas före födseln och i synnerhet i barndomen.

I ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ses emellertid identitetsbegreppet på ett annat sätt. Här anser man inte att det finns någon på förhand existerande objektiv psykologisk och social verklighet. Istället menar dess företrädare att verkligheten aktivt konstrueras av människor i interaktion med var-

³ Essentialismen har fått sitt namn genom uppfattningen att individer eller grupper har en kärna av inre egenskaper – en *essens* – som är grundläggande och oföränderlig (Moya 2000).

andra (Stier 2003, s. 21). Enligt samma synsätt är identiteter helt och hållet sociala konstruktioner. Begreppet identitet ska därför inte förstås som ett tillstånd, utan som något flexibelt, situationellt och utbytbart. Det innebär att identiteten är under ständig konstruktion och förändring (se även Alsmark 1997, s. 11). Konstruktivister hävdar också språkets betydelse för identitetskonstruktionen. Med hjälp av språket förhandlas och konstrueras identiteter i olika situationer och kontexter med olika samtalspartner. Sett i detta perspektiv är identitet inte något som individen bär med sig och som finns, utan är något som skapas i mötet med andra. Sarup (1996) hävdar, att identiteten inte går att uppfatta på ett abstrakt plan, utan att den är beroende av och måste ses i förhållande till en given plats och en given tid. Dessutom ifrågasätter han om en objektiv uppfattning av identitet är möjlig eftersom den klassiska dikotomin mellan subjekt och objekt med ett konstruktivistiskt synsätt dekonstrueras. Den som tolkar står inte längre utanför och skild från tolkningsakten, då subjektet snarare är en del av objektet (Sarup 1996, s. 15).

Ett postmodern⁴ perspektiv tillför identitetsbegreppet ytterligare andra aspekter. Den tid vi nu lever i anses skilja sig från andra tidsepoker genom att samhället idag framstår som mer komplext, föränderligt, specialiserat, fragmentariserat, svårbegripligt och oöverblickbart än någonsin tidigare (Stier 2003, s. 35). Hastigheten och dynamiken i de förändringsprocesser som rör gamla föreställningar och åskådningar har accelererat allt mer. Den verklighet som dagens ungdomar träder in i erbjuder inga självklara val, eftersom postmoderniteten anses ha lett till en upplösning av traditionella levnads- och tankemönster (Giddens 1991, Sernhede 1996). Den tyske kulturteoretikern Thomas Ziehe (1989) betecknar denna urholkning av den traditionella livsvärlden som ”kulturell friställning”. Det liv som tidigare generationer levde, med rötter i livs- och tankemönster som sällan ifrågasattes, förenklade visserligen individens val, men minskade och försvårade samtidigt handlingsmöjligheterna. I dagens samhälle, karaktäriserat av den ”kulturella friställningen”, finns näst intill oändliga valmöjligheter när det gäller livsstilar och identitetskonstruktioner. Detta leder till att identitet inte längre är något man mer eller mindre växer in i utan är något som det är upp till individen att forma själv. Inget är ödesbestämt, det mesta är ”görbart” men kräver arbete. I det postmoderna samhället har begreppet *identitet* allt oftare kommit att ersättas av *identiteter*, vilket reflekterar uppfattningen att individer och grupper har tillgång till en hel repertoar av olika sociala identiteter att välja bland (Hall

⁴ Begreppet ’postmodernitet’ förutsätter en ’modernitet’. Detta anses vara den sociala ordning som ersatte upplysningstiden och som kännetecknades av nedtoning av traditioner, allt snabbare utvecklingstakt och tron på att mänskligt förnuft kan producera frihet (Lyon 1999).

2000). Dessa identiteter kan utvecklas och växla inom samma individ allt efter situation, samtalspartner, kontext och typ av interaktion. Lindberg (2004) liknar detta postmoderna sätt att konstruera identiteter vid ”sampling”. Han hävdar att kulturen, så som den görs tillgänglig för dagens ungdom, utgör ett smörgåsbord fritt för alla att välja och sampla från.

Sernhede (1996) menar att postmodernitetens tendens till frikoppling från de traditionella tolkningsmönster som har sina rötter i klassmässiga, religiösa eller etniska förhållanden har lett till att den egna familjens eller kulturens förflutna inte längre erbjuder någon säker mall för ungdomarnas livsprojekt. Den stora mängd valmöjligheter det postmoderna samhället erbjuder kan ge möjligheter för många. Att välja livsväg är emellertid ett individuellt projekt som innebär att individen oftast står ensam med beslutskonflikterna. Identitetskonstruktionen har därför blivit till ett fortlöpande och öppet projekt som kan tvinga ut dagens ungdom i ett individuellt såväl som kollektivt sökande och som för somliga också kan leda till vilshenhet och rotlöshet.

I min avhandling väljer jag att betrakta mänsklig identitet ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, d.v.s. som något som individen med språkets hjälp konstruerar tillsammans med samtalspartner i olika situationer. I enlighet med ett postmodernt perspektiv betraktar jag också ungdomarnas identitetskonstruktion som kontinuerlig och ständigt pågående såtillvida att de väljer och samplar mellan de olika möjliga livsstilar och identiteter som står dem till buds.

2.4. Barn och ungdomar i flerspråkiga förorter

Under senare år har forskare i ökande omfattning riktat sitt intresse mot barn och ungdomar som växer upp i flerspråkiga och mångkulturella förortsområden. Man har fokuserat på frågor om hur ungdomarnas identiteter skapas där liksom hur skolan förmår möta de särskilda krav på undervisning som flerspråkiga elever kan tänkas ställa. Inte minst har också olika språkliga frågor belysts, som hur svenska språket utvecklas och påverkas i mötet med många andra språk i de mångkulturella förortsområdena.

När man tar sig an uppgiften att beskriva det forskningsfält som berör barn och ungdomar som växer upp i flerspråkiga bostadsområden kommer man ofrånkomligen att beträda många olika vetenskapliga områden. En del av forskningen ger lingvistiska perspektiv, medan annan forskning har psykolingvistiska, sociolingvistiska, sociologiska, socialantropologiska, etnologiska, kulturgeografiska eller utbildningssociologiska infallsvinklar. Detta faktum illustrerar samtidigt forskningsområdets komplexa och mycket tvärvetenskapliga karaktär.

2.4.1. Förortsområdena

Människor som av olika skäl söker sig från andra länder till Sverige bosätter sig idag ofta, av varierande orsaker, i storstädernas ytterområden (jfr t.ex. Migrationsverkets statistik 2003). Många flyktingar och invandrare kommer själva från urbaniserade miljöer och söker sig därför till de svenska storstäderna. Där har bostäder kunnat anvisas i vissa förortsområden, ofta byggda i 60- och 70-talens miljonprogram. I samma takt har också den svenska befolkningen övergivit dessa områden så att de blivit vad kulturgeografen Roger Andersson (1998, s. 23f) kallar ”svenskglesa”. Termen använder han för att förskjuta perspektivet från förekomsten av invandrare (jfr ”invandrartäta”) till att peka på att bostadssegregationen lika gärna kan ses som frånvaro av personer med svensk bakgrund. Resultatet har, oberoende av perspektiv, blivit segregation och social skiktning.

Sociologen Kirsti Kuusela (1988) har genom intervjuer med tjänstemän från olika bostadsbolag studerat in- och utflyttningen i utsatta stadsdelar i Göteborg. Hon menar att svenskarna börjar lämna ett förortsområde när invandrarna utgör 25–30% av befolkningen. När svenskarna hamnar i minoritet, d.v.s. när invandrarna överstiger 50%, lämnar i princip alla som har möjlighet, oavsett etnisk bakgrund, området. När ett bostadsområde tömts på svenska invånare och det genom medias beskrivningar och den allmänna uppfattningen etablerats som ett ”tivelaktigt” förortsområde förstärks de processer som gjort att området skiljts ut från resten av staden. Eftersom områdena ofta ligger som satellit- eller förstäder, på avstånd från stadens centrum, kommer stadens övriga invånare inte heller i kontakt med de människor som bor där annat än via medias ofta exotiserande skildringar av det multietniska förortslivet.

Roger Andersson (1998) har genom en statistisk analys av ett förortsområde i Stockholm visat på hur samspelet mellan etniska och socioekonomiska faktorer bidragit till en segregationsprocess som lett till att området utvecklats till en blandad ”invandrarenklav”, d.v.s. en enklav med människor från världens alla hörn, men nästan helt utan svenskar. Det som förenar människor i områden som detta är, menar Andersson, inte framför allt en delad etnisk identifikation, utan upplevelser av ett socioekonomiskt utanförskap och en distans i förhållande till ”det svenska”. Andersson hävdar också att segregationsprocesserna utlösts av det som emellanåt kallas för ”white flight” (Andersson 2002, s. 86f), ett begrepp som syftar på att dominerande grupper flyttar från bostadsområden.

Andersson (ibid.) visar i sin undersökning också på att det finns en tendens till, vad han kallar, ”etniska kluster” i en del av dessa mångkulturella områden. Det är kluster som tillkommit genom att människor från vissa

nationer botten kvar och nytillkomna landsmän strömmat till. Sådana "etniska kluster" kan medföra fördelar för individer i form av trygghet, kontaktnät etc., men Andersson pekar samtidigt på en annan sida, nämligen att nationella eller etniska grupper är koncentrerade till de socialt mest utsatta områdena. Med andra ord är sådana "etniska kluster" också sociala kluster av invånare med låga inkomster och hög andel bidragsberoende.

Mot bakgrund av Irene Molinas avhandling (1997) kan också den rumsliga, etniska och socioekonomiska segregation som Andersson påvisar, ses som en avspiegling av den status som dessa grupper och individer tillskrivs i samhället. Molina menar att åtskillnad i rummet inte enbart kan förklaras socioekonomiskt. Den beror också på den olikhet som människor tillskrivs och den status som följer med detta, där de som är mest lika nordeuropéerna också har de bästa chanserna på bostadsmarknaden.

Johansson, Sernhede och Trondman (1999, s. 35f) diskuterar hur dagens förorter avspeglar globala strukturer och processer. De hävdar att utvecklingen i de mångkulturella förortsområdena kan kopplas till nya fattigdoms- och marginaliseringsmönster som brett ut sig i Europa sedan 1980-talet, oavsett vilken nationell politik som förts. De ser också en utveckling mot en ökad social polarisering med rumsliga segregeringsprocesser och möjliga bestående fattigdomsmönster som följd (jfr också Sernhede 2002).

De ovan anförda studierna lyfter alla fram strukturella orsaker till förorternas segregering. En fara med sådana strukturellt fokuserade beskrivningar är att de lätt kan inge känslor av maktlöshet genom att utvecklingen framstår som något oundvikligt som inte går att förändra eller påverka. Gemensamt för beskrivningarna är också att de är gjorda ur ett utifrånperspektiv. Man får förmodligen en annan bild om man utgår från invånarnas egna beskrivningar, vilket Oscar Pripp (2002) kan vittna om från de boendeundersökningar han genomfört i förortsområdet Fittja i sydvästra Stockholm. De boende där känner inte igen sig i de bilder media förmedlar till omvärlden (jfr också Andersson 2003, s. 56f). De skildringar med utifrånperspektiv, som i olika sammanhang görs av mångkulturella förortsområden, beskriver dem vanligen som problemfyllda, exotiska och stigmatiserade. Detta påverkar naturligtvis också hur dess invånare uppfattas. Ristilammi (1994, 1997) har med utgångspunkt i området Rosengård i Malmö studerat sådana förortsbeskrivningar. En av hans slutsatser är att återgivningarna får konsekvenser i människors liv i både positiv och negativ mening. Han pekar på tre olika beskrivningssätt som på olika sätt handlar om det han kallar förorternas symboliska "annorlundahet" (1994, s. 15f). Den första beskrivningstypen, "en modern annorlundahet" (ibid., s. 76), som förekommer under områdenas uppbyggnadsskede och strax därefter, skildrar miljonprogramsområdena som en del av det svenska välfärdssamhällets storslagna visioner, som t.ex. en god bo-

stad åt alla. Senare har dock miljonprogramsbyggena och deras arkitektur skildrats som rotlösa, passiviserande och alienerande miljöer. Förorterna var exempel på välfärdssamhällets baksida. De ansågs vara socialt segregerade, problematiska miljöer utan mötesplatser och normalt vardagsliv. Denna verklighetsbeskrivning talade, enligt Ristilammi, om "en social annorlundahet" (ibid. s. 78). Under 1990-talet tog en tredje typ av beskrivning form, där förorten framstår som en etnisk djungel och ett hotande kaos. Ristilammi kallar denna typ för "en etnisk annorlundahet" (ibid., s. 80). Här står inte den fysiska miljön i centrum på samma sätt som tidigare utan istället fokuseras förorternas mänskliga relationer. Det är inte för lite förortsgemenskap som skildras, utan snarare för mycket lokala relationer och brist på relationer till det svenska majoritetssamhället.

Av intresse i detta sammanhang är också vad det officiella Sverige gör och har gjort för att möta den tilltagande segregationen i storstädernas förorter. I Storstadspropositionen (Proposition 1997/98:165) drog regeringen upp riktlinjer för en nationell politik för storstadsregionerna Stockholm, Göteborg och Malmö. I sju kommuner i och runt dessa storstäder har totalt 24 kommun- och stadsdelar involverats. Dessa kommun- och stadsdelar har definierats som "utsatta" områden på grund av att det bland invånarna i dessa bostadsområden finns en hög andel arbetslösa, låginkomsttagare och lågutbildade. I områdena finns också en hög andel barn och ungdomar och en stor andel av befolkningen är född utomlands. Syftet med "orstadssatsningen" var bland annat "att bryta den sociala, etniska och diskriminerande segregationen i storstadsregionerna och att verka för jämlika och jämställda levnadsvillkor för storstadens invånare" (Proposition 1997/98:165, s.30). För närvarande håller "orstadssatsningen" i de olika områdena på att utvärderas (se ex. Axelsson, Lennartsson-Hokkanen & Sellgren 2002)

Sammantaget kan man säga, att en hel del forskning har ägnats åt att beskriva förortsområdena, dock oftast med majoritetssamhällets perspektiv. I synnerhet är det segregations- och marginaliseringsprocesser som har varit i fokus. Hur de människor som bor i de aktuella områdena själva uppfattar dem tycks inte i lika stor utsträckning ha varit i fokus för forskningens intresse. Det visar sig att invånarna ofta inte känner igen sig i de beskrivningar av bostadsområdena och de människor som bor där som forskningen genererat. Ännu mindre känner de igen sig i de förenklade, generaliserande och exotiserande bilder av multietniskt förortsliv som dagligen sprids via media. En av avsikterna med mitt avhandlingsprojekt är att försöka nyansera dessa bilder genom att med utgångspunkt i informanter som lever eller har levt i ett flerspråkigt förortsområde belysa de faktiska levnadsförhållandena där.

2.4.2. Ungdomarna

Aleksandra Ålund (1997) visar hur ungdomar i Stockholms mångkulturella förorter, trots de stigmatiserande bilderna av de mångkulturella förortsområdena och dess ungdomar, utvecklar en gränsöverskridande och transkulturell livsstil. Hon menar att ungdomarna överträder både etniska och andra gränser och att det inom förorternas ungdomskulturer utvecklas en tydlig sammansmältning av olika etniska kulturer som resulterar i en ny medvetenhet, blandade identiteter, transkulturella livsstilar och nya sociala rörelser. Vidare menar hon att dessa ungdomskulturers olika yttringar inte sällan lett till negativa reaktioner i samhället, inte minst genom massmedias och andra samhällsinstitutioners ofta starkt negativt färgade skildringar av dem. Problem beskrivs vanligtvis som kulturellt betingade vilket leder till social differentiering och segregering efter etniska linjer. Ändå är just kulturell mångfald det moderna samhällets signum, hävdar Ålund (s. 187). Nya etniciteter och kulturer blir till här och nu och skapas av ungdomar som är beredda att överskrida gränser och ”som både bygger broar och vandrar ut och in i varandras liv i alla möjliga olika riktningar. Här smids nya svenska identiteter och kulturer skapas och korsbefruktas. [...] En ny slags kulturblandad och transetnisk medvetenhet förbinds med framväxten av sociala rörelser som spelar en viktig roll i skapandet av ett mångkulturellt samhälle för alla” (Ålund 1997, s. 186).

Nihad Bunar (2001b) beskriver utifrån intervjuer med sex gymnasieungdomar med bosnisk bakgrund hur dessa ser på bl.a. utvecklingen av sin kulturella identitet i Sverige. Hans resultat stöder i hög grad den bild som Ålund (1997) målar upp. Trots att Bunar tycker sig se den verklighet som ungdomarna lever i som mycket paradoxal och motsägelsefull (hat och kärlek, ytliga resonemang och djupa insikter, framtidsvisioner och en förankring i det förflutna, möjligheter och hinder) ger ändå ungdomarna en bild som andas optimism och styrka, vilket kan åskådliggöras med följande citat från en intervju med en av ungdomarna:

”Jag tror att jag har makt att göra vad jag vill med mitt liv. Jag är en helt gränslös person. Man skapar gränserna för sig själv. Jag kan göra absolut vad jag vill.”
(Bunar 2001b, s. 342).

Även om inte Bunar tror att ”allt” är möjligt för dessa ungdomar så betonar han ändå den positiva grundkänsla som träder fram ur de mångkulturella ungdomarnas berättelser, liksom den ständigt återkommande ambivalenta rörelsen mellan möjligheter och hinder. Han menar också att de dagliga reflektioner kring sin situation som ungdomarna tvingas till, ger dem en särskild analytisk förmåga att betrakta sin egen förändringsprocess vilket leder

till en speciell mognad som utmärker hans informanter (ibid., s. 352). De livserfarenheter de bär med sig gör att de, på gott och ont, ofta känner sig mer mogna än sina jämnåriga svenska kamrater.

María Borgström (1998) har i sin avhandling undersökt villkoren för en grupp (8 st.) spanskamerikanska⁵ ungdomars sociokulturella identitetsutveckling i Sverige så som den uttrycks genom tre aspekter, identitet, kultur och språk, i ömsesidigt samspel. Hon menar att den sociokulturella identiteten utvecklas genom ungdomarnas relation till andra. Deras tillgång till två språk utgör en möjlighet att kommunicera med människor tillhörande skilda kulturella kontexter (ibid., s. 189). Beroende på de sociala kontakterna i de olika kontexterna har ungdomarna kunnat vara delaktiga i olika socialisationsprocesser.

Borgström menar att hennes informanter kan besitta dubbla identiteter, eller utvidgade identiteter som hon också kallar dem (ibid., s. 164). Detta innefattar upplevelsen av att leva i två världar, hemkulturen å ena sidan och majoritetssamhällets kultur å den andra. I den utvidgade identiteten inbegriper man element såväl från hemkulturen som från delar av den nya majoritetskulturen. Somliga av informanterna säger sig berikas av denna nya identitet. Det är de som Borgström benämner integrerade. Några av de spanskamerikanska ungdomarna har funnit trygghet i sin egen grupp och fått en identitet som chilensare eller "Latinos". Dessa benämner Borgström de segregerade. Åter andra har utvecklat en identitet som "invandrare". De känner sig stå mitt emellan.

Gemensamt för så gott som samtliga informanter i Borgströms undersökning är dock att de känner sig stå utanför det svenska majoritetssamhället (jämför det utanförskap som Sernhedes informanter också vittnar om nedan), att de uppfattar sig själva som annorlunda och att de "sticker ut", vilket flertalet ungdomar upplever som negativt.

Socialantropologen Judith Narrowe (1998) har följt några unga turkiska vuxna i en longitudinell studie. Hon beskriver hur dessa, mot bakgrund av den svenska invandrapolitiken och deltagande i turkiska hemspråksklasser i Kvarnbyskolan i Rinkeby under 1970-talet, har kommit att forma sina identiteter fram till mitten av 1990-talet. Hon placerar dem längs ett kontinuum, utifrån deras förhållningssätt till turkisk och svensk kultur. Den ena ytterpunkten står för svensk individualism och rättigheter (motsvarande det invandrapolitiska målet jämlikhet) och den andra ytterpunkten representeras av turkiska etniska förpliktelser (motsvarande målet kulturell valfrihet) (ibid.,

⁵ Begreppet spanskamerikaner, till skillnad från det vanligen använda begreppet latinamerikaner, inbegriper uteslutande människor från Nord-, Mellan- och Sydamerika med det spanska språket som modersmål.

s. 224). Enligt Narrowe (1998) formerar sig informanterna utmed hela detta kontinuum, men hon poängterar också att ingen finns på själva ytterpunkterna. De informanter vars föräldrar utvandrade från den turkiska landsbygden placerar sig närmre den turkiska ytterlighetspunkten, medan de unga människor vars familjer flyttade från storstadsområden i Turkiet kommer närmre den svenska ytterpunkten, vilken står för individuell frihet etc. De betraktar sig som mer moderna människor.

När informanterna jämför det turkiska och det svenska i sig menar de att de rör sig mellan dessa två paradig, turkiskt släktskapsberoende och svensk individualism. Mellan dessa båda sociala fält rör de sig obehindrat ut och in, hävdar Narrowe.

Sernhede (2002) menar att debatten om invandrarungdomars situation i det svenska samhället i stor utsträckning handlat om att ett av ungdomarnas främsta problem består i att de är inbegripna i vad han kallar en "kulturell identitets-diffusion", d.v.s. att utveckla identitet i klyftan mellan den egna och den svenska kulturen (jfr Borgström ovan). Ofta framställs denna process som att det handlar om ett val mellan att antingen ansluta sig till föräldrarnas kultur eller att låta sig integreras i den svenska majoritetskulturen (ibid., s. 22). Utifrån egna studier av ungdomar i förorten Angered i Göteborg hävdar dock Sernhede (2002, s. 23) att det identitetsarbete de är inbegripna i inte i första hand handlar om det. De egna rötterna utgör självklart en viktig utgångspunkt för dem, men kontakterna de har med kamrater från världens alla hörn är lika viktiga, liksom medvetenheten om att man bor i en stadsdel som är segregerad från det svenska majoritetssamhället. De erfarenheter ungdomarna får genom skolan är också en avgörande faktor för vilken väg de väljer för att utveckla identitet och tillhörighet. I Sernhedes (2002) studier ses den lokala ungdomskulturen som ett övergångsområde och ett viktigt "tredje rum" mellan föräldrakulturen och det svenska samhället. Han hävdar att den lokala ungdomskulturen utgör en arena för möten mellan traditioner, religioner, språk, nya och gamla musikstilar, politiska idéer, klädkoder och allt annat som kan tänkas ha betydelse för unga människors identitetsarbete (ibid., s. 23).

Det utmärkande för ungdomar som växer upp i mångkulturella förortsområden, menar Sernhede, är att de inte riktigt uppfattar sig som en del av det svenska samhället. Det är ett utanförskap som tydligt "formaterar" individernas relation till världen. Deras tillhörighet och identitet finns istället i spänningsfältet mellan det lokala och det globala, vilket t.ex. kan jämföras med det O'Dell (2002) kallar "glokala identiteter". Hos ungdomarna i Angered utvecklas identitetsmönster som å ena sidan bestäms av en stark lokalpatriotism och å andra sidan av en stark delaktighet i globala kulturella gemenskaper. I Sernhedes studier (2002) exemplifieras detta av att en hiphop-

kultur har utvecklats med rötter i svarta och latinodominerade getton i exempelvis Bronx och Los Angeles i USA.

Även om beskrivningen av identitetsarbetet bland förortsungdomarna ofta är positiv och förhoppningsfull har Sernhede genom sitt arbete i Göteborgsförorterna också sett exempel på många problem. Han har bevittnat konflikter, bråk, revirtänkande och rasistiska gliringar mellan ungdomar med skilda etniska bakgrunder. Det finns i området ett tydligt statustänkande som utvecklat hierarkier bland de olika etniska grupperna. Kriminalitet existerar också bland ungdomarna, även om den på intet sätt är så utbredd som media låter påskina i sina rapporteringar. Trots detta, menar Sernhede,

är det viktigt att lyfta fram de potentialer som kan finnas inbäddade i den ungdomskulturella vardagspraxis där det sker ett kontinuerligt övertagande av livsforms- och stilelement från olika kulturer. I ungdomskulturens etniska dialektik och i de stora städernas multikulturella förorter kan vi se framväxten av en ny typ av kultur som inte utvecklas längs absoluta etniska gränsdragningar utan i ett komplext mönster av sammansmältning (Sernhede 2002, s. 241).

Sernhede (1996, 2002) har i sina studier av multietniska ungdomskulturer lagt tyngdpunkten på hur dessa formas och utvecklas bland pojkar i övre tonåren. Ett tydligt genusperspektiv har också Nordenstam & Wallin (2002). De studerar, huvudsakligen utifrån intervjuer och gruppsamtal, hur en grupp gymnasieungdomar från Göteborg, drygt 50 stycken, konstruerar sina språkliga, etniska och kulturella identiteter. Utifrån umgänget med svenska respektive icke-svenska kamrater i skolan har de delat in invandrarflickorna i tre grupper: "de osynliga", "kickers" och "de integrerade" (ibid. s. 15f). Till "de osynliga" hänför Nordenstam & Wallin en grupp invandrarflickor som inte märks mycket i skolan, varken på lektioner eller raster. De umgås nästan enbart med andra invandrarflickor och har en klädstil som inte är särskilt uppseendeväckande. Kategorin "kickers" avser en flickgrupp med utmanande klädstil och utåtagerande sätt. Denna grupp umgås med flickor och pojkar från olika kulturer, dock aldrig med svenska pojkar. "De integrerade", slutligen, utgörs av en grupp invandrarflickor som umgås med svenska kamrater i skolan och som har svenska vänner. När Nordenstam & Wallin försöker göra liknande indelning av de 25 intervjuade pojkarna, finner de att de är betydligt svårare att kategorisera (ibid., s. 124). Endast en av invandrapojkarna kan hänföras till kategorin "osynlig" och har enbart kamrater från sin egen kultur. De övriga 24 umgås både med invandrare och svenskar.

Beträffande den språkliga identiteten betraktar samtliga flickor i grupperna "kickers" och "integrerade" svenska som sitt bästa språk. De "integrerade" flickorna verkar också företrädesvis ha västsvenskt standardspråk som språkligt ideal, medan "kickersflickornas" språk mer liknar göteborgska

eller ”hjällbospråk”⁶. Flera av ”de osynliga” flickorna talar med brytning. För pojkarna gäller ett betydligt mer varierat mönster (ibid., s. 170). Det faktum att pojkarna växlar mellan att umgås med kamrater av svensk och icke-svensk bakgrund, menar författarna, gör att de har generellt större tillgång till det svenska majoritetssamhället och därmed också ges fler möjligheter att tillägna sig olika varieteter av svenska språket.

Nordenstam & Wallin har funnit att det är ett betydligt större steg för en flicka med utländsk bakgrund att få tillträde till svenska sociala gemenskaper än för en pojke (ibid., s. 211). Pojkar tillåts större frihet och rörlighet och har därmed fler tillfällen att uppnå kommunikativ språklig kompetens och att bli accepterade i det svenska samhället än vad flickor har.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att de ”invandrantäta” förorterna har blivit allt fler och allt mer ”invandrantäta” under de senaste decennierna. Likaså har det visat sig att nya, sammansatta och komplexa kulturer och identiteter utvecklas bland de ungdomar som växer upp där. Ungdomarnas nya identiteter är inte enbart baserade på föräldrarnas och majoritetssamhällets kulturer. Det handlar snarare om en ny sorts identiteter som förortsungdomarna dessutom konstruerar i interaktion med kamrater från världens alla hörn och under inflytande av global ungdomskultur. Identitetsbygget sker knappast utan konflikter och problem, men det finns också en positiv kraft och en stor potential i denna korsbefruktning och sammansmältning av olika etniska kulturer (jfr Ålund 1997, Bunar 2001b, Sernhede 2002). Det är med detta som bakgrund som jag valt att genomföra den intervjuundersökning som presenteras i kapitel 5 och 6 i denna avhandling.

2.4.3. Skolan och undervisningen

Den förändring som det svenska samhället genomgått till följd av den ökade invandringen till landet under de senaste fyra decennierna har naturligtvis även haft stor inverkan på den svenska skolan. I så gott som varje klass finns någon eller några elever som har utländsk bakgrund och ett annat modersmål än svenska. I många av de ”invandrantäta”, eller ”svenskglesa”, förortsområdena kan andelen elever med icke-svensk bakgrund uppgå till 90–95% eller mer. Detta ändrar med nödvändighet förutsättningarna för den undervisning som bedrivs i klasserna och tvingar skolpolitiker, skolledare och lärare (eller

⁶ Med ”hjällbospråk” avser författarna den varietet av svenska som förekommer i de invandrantäta norra stadsdelarna i Göteborg (Nordenstam & Wallin 2002, s. 145).

borde åtminstone tvinga dem) att diskutera och ta ställning till förhållnings-sätt, inlärningsmål, lämplig pedagogik, undervisningsmetoder etc.

Det har i flera undersökningar visat sig, att många elever med utländsk bakgrund inte i samma utsträckning som elever med svenska som modersmål når upp till skolans kunskapsmål. Förortsskolor får i media med jämna mellanrum schavottera som "landets sämsta skolor", med hänvisning till den stora andelen underkända betyg i t.ex. de behörighetsgivande ämnena svenska, engelska och matematik bland skolans elever. Enligt Skolverkets statistik för 2002 (Skolverkets pressmeddelande 2002-12-18) var det sammantaget 25,4% av grundskoleeleverna läsåret 2001/02 som inte uppnådde målen i de ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationellt program i gymnasieskolan. Skillnaderna i betygsresultat mellan elever med svensk bakgrund och elever med utländsk bakgrund⁷ var betydande. Andelen elever med utländsk bakgrund som våren 2002 avslutade grundskolan utan att nå kunskapsmålen i ett eller flera av grundskolans ämnen var 39%, vilket för övrigt är samma andel som våren 2001 (Skolverket. Resultatuppföljning 2002-12-16). Bland elever som invandrat sent, d.v.s. under åren 1999–2002, var det hela 66,2% som inte nådde upp till kraven för godkänd. Denna grupp elever har, förståeligt nog, begränsade möjligheter att på några få år nå upp till målen i alla ämnen samtidigt som de tillägnar sig andraspråket svenska. Även bland de elever som är födda i Sverige med inflyttade föräldrar, eller inflyttade elever som bott i Sverige en längre tid, var dock resultaten lägre än för elever med svensk bakgrund.

Samma tendenser märks också i gymnasieskolan. Enligt Skolverkets statistik för läsåret 2001/2002 (Skolverket. Resultatuppföljning 2003-02-03) var det 75% av eleverna som inte hade utländsk bakgrund som fick slutbetyg inom 4 år. Motsvarande andel var 64% för elever med utländsk bakgrund födda i Sverige och 56% för elever vars båda föräldrar är födda utomlands. Orsakerna till att elever med utländsk bakgrund oftare än elever från majoritetsgruppen misslyckas i skolan har på senare tid ägnats en del forskning och analys.

Somliga forskare (t.ex. Cummins 1996, 2001) betonar strukturella orsaker knutna till elevernas minoritetsstatus som förklaring till utebliven skolframgång. Man pekar på de maktrelationer som genom historien byggts upp mellan majoriteten och olika minoritetsgrupper (jfr också diskussionen om kulturellt och symboliskt kapital ovan). En vanlig förklaringsgrund är att samhällets och skolans organisation vidmakthåller och konserverar ras- och klasskillnader, vilket bl.a. leder till utbildningsmässig diskriminering (t.ex.

⁷ Med "utländsk bakgrund" avses i den här statistiken elever födda utomlands och elever med båda föräldrarna födda utomlands.

Bowles & Gintis 1976). Andra forskare menar att den uteblivna skolframgången kan förklaras utifrån minoritetens upplevelser av de möjligheter samhället erbjuder (ex. Ogbu 1978).

I synnerhet pedagogiskt inriktade forskare har med utgångspunkt i det framväxande multietniska samhället i Sverige velat belysa i vilken utsträckning skolan speglar detta nya samhälle och om alla elever, oavsett uppväxtmiljö och etnisk bakgrund, ges likartade möjligheter och bemöts med hänsyn till sina förutsättningar.

Med syfte att utröna relationen mellan uppfattningar om svårigheter i skolan och förhållningssätt till elevers invandrarbakgrund och etnicitet gjorde Pirjo Lahdenperä (1997) en textanalytisk studie av åtgärdsprogram upprättade för elever med utländsk bakgrund. Hon fann att mer än hälften av lärarna (55%) uppfattade elevens egenskaper, beteende eller bakgrund, som exempelvis föräldrarna, som orsak till problemen i skolan. Cirka 83% av lärarna uppfattade att det var eleverna som var bärare av de brister och svårigheter som förknippades med dessa elever i skolan. Endast 16% sökte orsaken till problemen i skolmiljön (ibid., s. 131f). Beträffande lärarnas förhållningssätt till elevernas invandrarbakgrund fann Lahdenperä att 70% uppfattade någon aspekt i elevens bakgrund eller etnicitet som negativ för skolarbetet. Ingen av lärarna visade en enbart positiv attityd till elevens invandrarbakgrund. När Lahdenperä relaterade lärarnas uppfattningar och förhållningssätt till deras bakgrundsfaktorer som etnicitet, skolpraktik, utbildning etc. fann hon att förmågan att tänka reciprokt, d.v.s. förmågan att se elevens problem som ett samspel mellan eleven och faktorer i elevens omgivning, ökade om eleven och läraren hade samma etnicitet eller om läraren kunde identifiera sig med elevens etnicitet (ibid., s. 132). Omvänt innebar olika etnicitet och upplevt kulturellt avstånd ett ökat negativt särskiljande, d.v.s. diskriminering av eleven.

Ing-Marie Parszyk (1999) genomförde huvudsakligen kvalitativa studier av minoritets elever i en grundskola i ett multietniskt bostadsområde. Hennes syfte var att belysa dessa elevers speciella livsvillkor i skolan utifrån deras egna upplevelser av lärares, föräldrars och kamraters förhållningssätt och deras egna språkförutsättningar, i synnerhet i förhållande till elevernas matematikkunskaper (ibid., s.25). Parszyk finner att, trots att eleverna gått i den svenska skolan under den tid då dess motto varit *en skola för alla*, har de flesta minoritets eleverna upplevt att det är *en skola för andra*, nämligen för de svenska eleverna (ibid., s. 240). De uppger att de i skolans atmosfär och i lärarnas förhållningssätt känner att skolan inte är till för dem och att de inte duger som elever. I matematikundervisningen, vilken Parszyk särskilt studerat, tror sig minoritets eleverna ofta ha inlärningssvårigheter, när det enligt Parszyk istället handlar om att eleverna har behov av lärares kontextuellt stödda språkliga

förklaringar. De resultat Parszyk fått fram utgör starka indikationer på att något måste förändras i förhållningssättet till grundskolans minoritetsgrupper, hävdar hon. Minoritets eleverna uppfattar, genom lärares och svenska kamraters förhållningssätt gentemot dem, att de inte duger att inhämta kunskaper i skolans teoretiska ämnen, vilket i Parszyks studie exemplifieras av matematikkunskaperna (ibid., s. 254).

Etnologen Ann Runfors behandlar i sin avhandling (2003) hur skolan definierar och kategoriserar ”invandrarbarn”. Avhandlingens syfte är att beskriva och analysera den uppmärksamhet de skolanställda riktade mot kategorin ”invandrarbarn” samt att belysa hur denna uppmärksamhet skapar villkor för dessa barn. Runfors studie bygger på fältstudier i tre olika flerspråkiga och multietniska grundskolor i utkanten av Stockholm. Hon fann att det grundläggande kriteriet för vem som definierades som ”invandrarbarn” i praktiken var om eleverna hade ett annat modersmål än svenska (ibid., s. 230). Detta innebar också att de kategoriserades, beskrevs och bemöttes som ”invandrarbarn”. Runfors fann liknande förhållningssätt till elevgruppen i alla tre skolorna.

De ambitioner och problembeskrivningar som uttrycktes i skolorna ledde, enligt Runfors, till ett projekt i tre steg. Det första kallar Runfors ”frikopplingen” (ibid., s. 98f), d.v.s. att man försökte frikoppla barnen från den kultur de bar med sig, eftersom den i skolan sågs som något hindrande eller tvingande för minoritets eleverna. Nästa steg kallar hon ”formningen” (ibid., s. 134f), med vilket hon avser att lärarna åtog sig uppgiften att utjämna och kompensera de brister som de såg hos eleverna, i synnerhet i förhållande till ”vanliga barn” och ”svenska barn”. De måttstockar som skolpersonalen utgick ifrån ledde till att invandrarbarnen ständigt kom till korta och att de oftast sågs som en samling brister och problem. Det tredje steget representerades av ”infogningen” (ibid., s. 171f) i en ny gemenskap. Runfors menar att skolornas agerande gentemot invandrarbarnen kan beskrivas som ett integrationsprojekt. För det första gällde det att skapa mötesarenor där människor av olika kategorier kunde *blandas*. I skolpraktiken synliggjordes detta genom en önskad blandning mellan ”invandrarbarn” och ”svenska barn”. För det andra gällde det att reducera avståndet mellan olika samhällsskikt och grupper och därmed *utjämna* skillnader. Utjämning tolkades ofta som likhet vilket gjorde olikheter till något svårhanterligt i skolans vardag. Denna vilja att göra ”invandrarbarnen” lika via utjämning i förhållande till ”det svenska” gjorde istället att de snarast framstod som defekta.

Sammanfattningsvis visar Runfors studie, att de som av skolan definierades som invandrarbarn också tillskrevs olikhet på skolans premisser, vilket i hög grad beskar barnens handlingsutrymme. De verkade bli sedda för det de *inte* var, men osynliggjordes som de individer de var. Runfors menar att detta

är ett exempel på hur ett välmenande samhälle, genom en välmenande verksamhet som utbildning, kan bidra till socialt utanförskap och, i detta fall, till att skapa ett invandrarskap.

Nihad Bunar (2001a) genomförde en sociologiskt inriktad studie med fokus på den roll som skolan har i mångkulturella och socialt utsatta förortsområden. Huvudsyftet med studien är att se vilka effekter boendesegregationen och olika integrationspolitiska satsningar har för de lokala skolorna. Han diskuterar även varför visionerna om en multikulturell skola hittills inte gett politiskt önskat resultat. Den multikulturella skolan har, enligt Bunar, tvärtom intentionerna, kommit att förknippas med "invandrartäthet", låg status och problem (jfr också von Brömssen 2004).

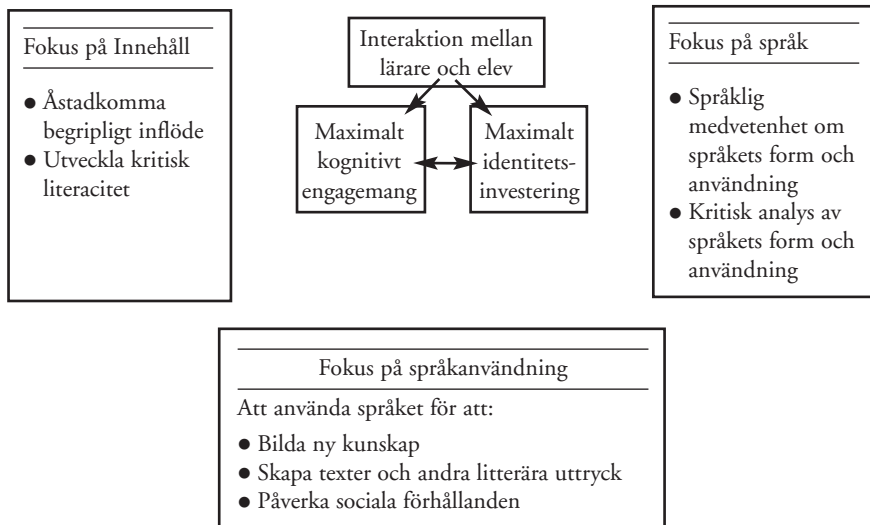
Bunar hävdar utifrån sina analyser att segregationen i storstädernas förortsområden inte enbart beror på invandrarnas koncentration till vissa områden, hög arbetslöshet eller medias negativa rapportering. Det är visserligen en del av sanningen, men alltför förenklat, menar han. Bunar betonar istället de socioekonomiska villkorens betydelse. Många av invånarna i de aktuella områdena har en underordnad ekonomisk position genom att de är arbetslösa och ofta bidragsberoende. Detta gör att invånarnas position är svag liksom de sociala nätverk som de i eventuellt ingår i. Föräldrarnas svaga sociala position bekräftas och fördjupas också i förhållande till skolan, som tenderar att ta över deras roll i barnens utveckling. Föräldrarna definieras som i det närmaste oförmögna att uppfostra sina barn till följd av den sociala marginaliseringen (Bunar 2001a, s. 277). Det som händer i områden där många är arbetslösa och dessutom invandrare är, menar Bunar, att olika negativa faktorer samverkar och skapar vad han i analogi med Bourdieus begrepp "kroppslig hexis"⁸ benämner "territoriell hexis". Med detta begrepp avses en rad stereotypa, ensidiga bilder och beskrivningar som förmedlas av media till övriga i samhället samt olika återverkande effekter som exempelvis samhällets inställning till och handlande gentemot området, dess institutioner och invånare, däribland också skolan. När en skola drabbas av dåligt rykte börjar den tappa elever och därmed också ekonomiska resurser. Konflikter har då kommit att uppstå mellan skolans olika aktörer (som exempelvis mellan föräldrar och skolan) och det lokala samhället (Bunar 2001a, s. 282). Bunar hävdar å andra sidan att detta visar att när relationerna mellan skolans olika aktörer och det omgivande samhället fungerar någorlunda bra kan det gynna både en skola och det socioekonomiskt utsatta och "invandrartäta" förortsområdet. För skolans del blir de positiva konsekvenserna tydliga vad gäller rykte, status, god

⁸ Med begreppet "kroppslig hexis" avser Bourdieu individers självuppfattningar, identiteter och praktiker (jfr Bourdieu 1991).

ekonomi, pedagogisk utveckling och högre betyg för eleverna. Detta har Bunar också funnit exempel på.

Den kanadensiska tvåspråkighetsforskaren Jim Cummins tillhör dem som menar att orsaken till att minoritets elever alltför ofta misslyckas i skolan är de återkommande mönster av tvingande maktrelationer mellan dominerande och underordnade grupper som historien uppvisar (Cummins 1996). Exempel på detta är situationen för aboriginerna i Australien, maorierna i Nya Zeeland, samerna i Skandinavien etc. Ett bevis för att maktrelationen mellan majoritet och minoritet spelar roll för skolframgången anses vara att samma grupp kan lyckas olika bra i olika länder, t.ex. finnar i Sverige och USA eller koreaner i Japan och USA.

Cummins förmedlar en positiv tro på att skolan och skolans personal kan bidra till en gynnsam utveckling av minoritets eleverna i fråga om språkinläring och kunskaps- och identitetsutveckling. En förutsättning för att en förändring som gynnar flerspråkiga minoritets elever i skolan ska komma till stånd, hävdar Cummins (1996, 2001), är att lärare blir medvetna om de maktförhållanden som råder i samhället och som avspeglas i skolan. Lärare bör dessutom vara beredda att utmana dessa (Cummins 2001, s. 92) och att arbeta för att etablera kollaborativa (se avsnitt 7.3.) maktrelationer i klassrummet. Han föreslår en modell för en språkpolicy i skolan vars syfte är att vara utgångspunkt för en diskussion om hur en skola bör förhålla sig för att gynna minoritets elevernas språk- och kunskapsutveckling. Språkpolicyen är avsedd för skolans alla lärare och bör, enligt Cummins, angripa viktiga orsaker till att andraspråkseleverna inte presterar efter sina förutsättningar.



FIGUR 2.4:1. Att utveckla en god studiemässig förmåga (Cummins 2001, s. 94)

Centralt i modellen är relationen och interaktionen mellan lärare och elev. Det är genom interaktionen dem emellan som eleven antingen blir självstärkt, ”empowered”, eller försvagad i sig själv och sin egen identitet. Läraren bär ett stort ansvar för detta och måste bejaka elevernas kulturella, språkliga och personliga identitet för att skapa förutsättningar för att eleverna ska vilja satsa av sig själva i inlärningsprocessen. Likaså måste elevernas kognitiva engagemang vara maximalt om de ska göra studiemässiga framsteg. Modellen lyfter fram tre olika undervisningsfokus som är av betydelse för att kunna utveckla språkfärdigheten i det skolrelaterade språket⁹. Undervisningen ska fokusera på innehåll och budskap. Den bör syfta till en förståelse för hur det skolrelaterade språket fungerar liksom att utveckla en kritisk språkmedvetenhet hos eleverna. Detta inbegriper också tillfällen att utforska hur språk och makt hänger ihop (ibid., s. 101). Och slutligen måste undervisningen ge eleverna möjlighet att uttrycka sin personlighet – sin identitet och begåvning – på andraspråket genom olika former av kreativ språkanvändning (ibid., s. 103).

I USA, liksom i många andra länder, sker ständigt förändringar i de demografiska förhållandena och aktuella prognoser säger att 40% av eleverna i USA:s skolor kommer att ha tvåspråkig och mångkulturell bakgrund vid början av 2030-talet. För att ge skolorna ett underlag för att förändra och anpassa sin undervisning till detta förhållande har forskarna Wayne Thomas och Virginia Collier (Thomas & Collier 1997, Collier & Thomas 2002) genomfört en longitudinell studie av tvåspråkiga elevers skolframgång i USA. Mellan åren 1982 och 1996 har de följt skolgången för drygt 42.000 elever med annat modersmål än engelska i fem olika skoldistrikt från förskolan till skolår 12 i olika undervisningsprogram. I studien läggs vikt vid skolframgången i alla ämnen och inte bara vid den engelska språkbehärsknigen.

Thomas & Collier (1997) urskiljer två typer av undervisningsprogram i sitt stora material, *berikande program* och *stödprogram*. De berikande programmen har en additiv inriktning och bygger på elevernas tidigare kunskaper, medan stödprogrammen är mer kompensatoriskt inriktade på att åtgärda de flerspråkiga elevernas brister. Thomas & Collier (1997) hävdar att det endast är i de berikande programmen som den nödvändiga kunskapsupphämtningen är möjlig. Till berikande program räknar forskarna två typer av program, tvåspråkiga tvåvägsprogram (hälften av undervisningen på engelska och hälften på halva klassens modersmål i fem eller sex år) och tvåspråkiga envägsprogram (hälften av undervisningen på elevernas modersmål och hälften på engelska i fem eller sex år). I dessa program, som dock endast berör ca 10% av de i studien ingående eleverna, får den tvåspråkiga eleven under merparten

⁹ Cummins använder termen *academic language* på engelska. Det finns ingen helt tillfredsställande översättning av den till svenska.

av sina skolår möjlighet att på en åldersadekvat nivå utveckla sin kognitiva förmåga och inhämta kunskaper på sina båda språk. Det är också dessa elever som efter 11 år presterar de bästa skolresultaten, t.o.m. över genomsnittet för infödda engelsktalande elever.

Med utgångspunkt i sina resultat konstaterar Thomas och Collier (1997) att det är de tvåspråkiga elever som under sina ca 5–6 första skolår haft möjlighet till en stark utveckling av tänkande och lärande på sitt förstaspråk parallellt med utveckling av andraspråket som kommer i nivå med enspråkiga elever både språkligt och ämnesmässigt när de når de sista skolåren. Forskarna drar också slutsatsen att ju mer gedigen en elevs utveckling av tänkande och lärande är på förstaspråket, desto snabbare kommer hon att göra framsteg i andraspråket. Ju mer barnen utvecklar sitt förstaspråk kunskapsmässigt och tankemässigt på en åldersadekvat nivå, desto bättre kommer de att klara utvecklingen av ämneskunskaper på andraspråket i slutet av sin skolgång. Möjligheten till ett starkt utvecklat förstaspråk genom formell undervisning i och på modersmålet ser Thomas & Collier (1997) därför som den absolut viktigaste bakgrundsfaktorn för skolframgång i de studerade skoldistrikten.

Sverige var ett av de 32 länder som deltog i den stora undersökningen PISA¹⁰ 2000, initierad av OECD, där läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap jämfördes bland den kvarts miljon femtonåringar som var med i undersökningen. De svenska eleverna presterade bättre än genomsnittet inom samtliga av de tre undersökta områdena. Det som särskilt framhålls som positivt med dessa resultat i den utvärdering som Skolverket (2003) gjort är att det svenska utbildningssystemet kan sägas hålla en hög grad av likvärdighet jämfört med många andra OECD-länder. I de svenska elevresultaten finns en relativt liten total spridning jämfört med övriga länder och variationen i resultat mellan skolor är mycket låg ur ett internationellt perspektiv. Elevernas socioekonomiska status har inte heller lika stor inverkan på deras resultat som i många andra länder. Detta pekar, menar utvärderarna, på att det svenska utbildningssystemet är ett av de mest jämlika bland undersökningsländerna.

Ett mer nedslående resultat är emellertid att det finns betydande skillnader i prestationerna mellan svenskfödda elever och elever med utländsk bakgrund. Denna skillnad är visserligen inte signifikant större än i övriga OECD-länder, men med tanke på att Sverige kanske är ett av de länder i världen som har högst ställda mål och ambitioner för en likvärdig skola, anses detta resultat vara långt ifrån tillfredsställande (Skolverket 2003, s. 4). För att politiker och beslutsfattare skall få reda på huruvida utfallet beror på ett dåligt fungerande utbildningssystem när det gäller att ta hand om och integrera

¹⁰ PISA = Programme for International Student Assessment

elever med utländsk bakgrund eller om det kan finnas andra tänkbara förklaringar, har Skolverket gjort några mer djupgående analyser av resultaten från PISA-undersökningen (Skolverket 2003, s.1). Det man kommer fram till är att skillnader i prestationsgap mellan länder och olika elevgrupper beror på många fler faktorer än enbart den undervisning elever möter. En förklaring man lyfter fram är att de skandinaviska länderna har en mer komplicerad situation vad gäller integrering av invandrare än övriga undersökta länder. Sverige, Danmark och Norge har haft de överlägset största flyktingandelarna av de undersökta länderna under 1990-talet, varav Sverige har det största flyktinginvandringstalet per capita. Dessutom har de nordiska länderna språk som inte talas någon annanstans i världen. Dessa länder har också haft en förhållandevis ambitiös flyktingpolitik, vilket gör att integrationsuppgiften blir större och svårare att hantera, i synnerhet då det svenska skolsystemet under hela 1990-talet fått mindre resurser, vilket ofta lett till minskade möjligheter att ge de nyanlända och ofta heterogena elevgrupperna den extra stöd de behöver.

Analysen antyder också att åtgärder och strategier som avser att minska skillnader i prestation mellan infödda och elever med utländsk bakgrund förmodligen måste angripa problemet utifrån ett mycket större sammanhang, där inte bara eleven står i centrum, utan där integrationsprocessen av hela familjen i större utsträckning beaktas (Skolverket 2003, s. 17). Resultaten antyder nämligen att sådana faktorer som boendesegregation och familjens integration i det svenska samhället kan påverka möjligheterna för elever med utländsk bakgrund att utveckla en god läsförståelse i det svenska språket.

Mycket i Skolverkets problemanalys stöds av den ovan refererade forskningen (ex. Lahdenperä 1997, Parszyk 1999, Runfors 2003). Skolverket (2001) påpekar också vikten av lärarnas kompetens i andraspråksfrågor för en gynnsam språk- och kunskapsutveckling hos eleverna. Vidare lyfter Skolverket (2001) fram betydelsen av modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet för att minoritets elevernas studieresultat ska kunna förbättras. Sedan 90-talets början har modersmålsundervisningen fört en allt mer marginaliserad tillvaro i skolan, inte minst på grund av de besparingsbeting som skolorna ålagts. Elevernas deltagande i modersmålsundervisningen har minskat i samma takt och ligger nu på ca 54 procent i grundskolan (Sveriges officiella statistik 2004). Thomas och Colliers forskningsresultat (Thomas & Collier 1997, Collier & Thomas 2002) visar tydligt vikten av att minoritets elever under längre tid (minst 5–6 år) får undervisning i och på sina modersmål. I de studerade fem skoldistrikten i USA var det de elever som gått i de berikande programmen och som fått möjlighet att inhämta kunskaper på sina båda språk, d.v.s. även på modersmålet, som uppnått de bästa skolresultaten vid slutet av den fjorton år långa studien. I några flerspråkiga

skolor i Sverige har bl.a. kännedom om Thomas och Colliers resultat lett till att man har börjat ge viss ämnesundervisning på minoritetselevernas modersmål.

2.4.4. Språkliga varieteter

I den forskning som rör barn och ungdomar i multietniska och flerspråkiga förorter har även frågan om vad som händer med majoritetsspråket i mötet med förortens språkliga mångfald fokuserats. I Sverige såväl som i många andra länder har studier av de olika språkliga varieteter¹¹ som växer fram i storstädernas multietniska förortsområden initierats.

Den forskare som i Sverige först började intressera sig för språket bland flerspråkiga ungdomar i förortsområden, i synnerhet i Stockholm, var Ulla-Britt Kotsinas (1985). Hennes frågeställningar handlade om vad som är utmärkande för ”invandrarvenskan”, som hon då benämnde den språkliga varietet hon noterat hos sina informanter, men också hur den kunde tänkas påverka svenska språkets utveckling. Hennes hypotes var att de flerspråkiga ungdomarnas svenska i olika avseenden kunde avvika från den svenska som talades av ungdomar, som under sin uppväxt mött huvudsakligen ”svensk svenska”. Hon förväntade sig att det i förortsungdomarnas språk skulle kunna finnas drag som liknade dem man finner i en s.k. kreoliseringsprocess¹². Hon tänkte sig också att vissa ”invandarsociolekter” på sikt skulle kunna växa fram lokalt genom påverkan från denna ”invandrarvenska”. I sina efterföljande arbeten (Kotsinas 1988, 1989, 1994) behandlar Kotsinas det hon kallar rinkebyvenska och västersvenska i Stockholms förorter.

Kotsinas studier, liksom annan forskning rörande multietniskt ungdomsspråk, bygger på tidigare sociolingvistisk forskning om olika sociala gruppers variation i språkbruket. Här kan man erinra om Bernsteins (1971) teorier om ”utbyggda” och ”begränsade” koder och de olika deprivationsteorier (exempelvis den ”språkliga deprivationsteorin”¹³) som inspirerats av Bernsteins ar-

¹¹ Begreppet *varietet* används ofta som en övergripande term för alla slags kategoriseringar av språk och språkbruk som bygger på att man kan urskilja bestämda språkliga system eller mönster. Det kan då handla om allt från dialekter till särskilda sätt att skriva och tala i en viss situation, med en viss typ av samtalspartner eller för ett visst syfte (jfr ex. Fraurud & Bijvoet 2004).

¹² Med *kreoliseringsprocess* avser Kotsinas förenklingar inom vissa komplexa system i språket, t.ex. genus-, tempus- och prepositionssystemen, i riktning mot mindre markerade strukturer (Kotsinas 1985).

¹³ Teorierna om ”språklig deprivation” innebar att barn från arbetarklassen skulle sakna något i sitt språk som är nödvändigt för högre tänkande och abstrakta resonemang. Därigenom

bete (Anderson, Brown, Shillcock & Yule 1984). Banbrytande forskning inom detta område utgör också Labovs (1972) undersökningar bland färgade amerikanska ungdomar med låg socioekonomisk status i New York samt olika studier av Black English i USA (jfr t.ex. Wardhaugh 1986). Denna forskning har i hög grad handlat om hur olika språkliga varieteter förhåller sig till språkets standardvarietet och den varierande prestige de därmed kommit att åtnjuta. Idag betonar de flesta språkforskare alla språks och språkliga varieteteters lika värde som språkssystem betraktade. Trudgill (2000) hävdar exempelvis:

All varieties of a language are structured, complex, rule-governed systems which are wholly adequate for the needs of their speakers. It follows that value judgements concerning the correctness and purity of linguistic varieties are *social* rather than linguistic. There is nothing at all inherent in non-standard varieties which makes them inferior. Any apparent inferiority is due only to their association with speakers from under-privileged, low-status groups. In other words, attitudes towards non-standard dialects are attitudes which reflect the social structure of the society (Trudgill 2000, s. 8f).

Ekberg (1997, 1998, 1999), Ekberg & Haskå (2002) studerade svenskan hos tvåspråkiga, Sverigefödda ungdomar i Rosengård i Malmö och fann vissa skillnader i språkanvändningen mellan dessa ungdomar och de enspråkiga svenska ungdomarna i en kontrollgrupp. De tvåspråkiga ungdomarna, vilka Ekberg beskriver som andraspråkstalare på nästan infödd nivå (Ekberg 2004), har alla en i hög grad automatiserad svensk syntax som följer svenskans regler och principer, vilket inte skiljer dem från den enspråkigt svenska kontrollgruppen. De tvåspråkiga ungdomarna verkar dock i mindre utsträckning kunna förlita sig på vissa etablerade och konventionaliserade språkliga konstruktioner än ungdomarna i kontrollgruppen. De tycks i jämförelse med de jämnåriga ungdomarna i högre grad utnyttja sin kreativa grammatiska förmåga istället för att lita till färdiga och mer stereotypa lösningar. Språkbruket hos de flerspråkiga ungdomarna, vars svenskkunskaper alltså befinner sig på en nästan infödd nivå, verkar sålunda vara mindre styrt av rutiner på olika språkliga nivåer än hos de enspråkiga svenska ungdomarna.

I en delstudie som syftar till att genom ett test mäta de tvåspråkiga barnens lexikala och grammatiska kompetens, finner Ekberg (2002) också att rätt-svarsfrekvensen genomgående är lägre för de tvåspråkiga än för de enspråkiga eleverna. De tvåspråkiga eleverna har också större problem med att bemästra lexikala ord med abstrakt betydelse, liksom lexikaliserade fraser och idiom, än de har med grammatiska ord och konstruktioner.

skulle arbetarbarnens "begränsade kod" inte svara mot skolans krav på tankeförmåga (Anderson, Brown, Shillcock & Yule 1984).

För att vidga perspektivet till språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer i Sverige har Kotsinas forskning om rinkebysvenskan fått en fortsättning i projektet *Språk och språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer*, vilket avser att fokusera på såväl lingvistiska som psyko- och sociolingvistiska aspekter. Forskningsprojektet undersöker språkbruket i flerspråkiga områden i Stockholm, Göteborg och Malmö och gör jämförelser mellan gymnasieungdomars språk i dessa områden. Detta samarbetsprojekt mellan universiteten i Stockholm, Lund och Göteborg har ännu inte hunnit presentera några forskningsresultat om hur varieteterna är beskaffade.

I Norden i övrigt bedrivs också forskning om multietniska ungdomsvarieteter i flerspråkiga ungdomsmiljöer på flera håll. I Norge har Stine C. Aasheim (1997) studerat en del av det ordförråd som utmärker vissa flerspråkiga ungdomsmiljöer i Oslo. Pia Quist (1999, 2000a, 2000b) har i Danmark undersökt hur de mycket sammansatta och flerspråkiga miljöerna i vissa delar av Köpenhamn har påverkat utvecklingen av nya talspråkvarieteter av danska, vilka hon kallar ”multietnolekter”. Birgitte Jacobsen (2000) har studerat en dansk varietet som talas av ungdomar med både dansk och grönländsk bakgrund på Grönland, i synnerhet i huvudstaden Nuuk, som hon kallar ”nuukdanska”.

Även i andra europeiska multietniska storstadsområden har man kunnat observera att det uppstår specifika språkliga varieteter. Ett exempel på detta är varieteten ’verlan’¹⁴ som i första hand blivit associerad med mångkulturella ungdomar från bostadsområden utanför Paris och andra franska storstäder (jfr Boyer 1997, Lepoutre 1997, Doran 2000). I Tyskland har Kallmeyer och Keim (2003) studerat samtalsstilar och språkbruk bland en grupp flickor i Mannheim. Det sätt på vilket flickorna använder sig av och växlar mellan flera olika språkliga varieteter visar enligt forskarna på en omfattande kreativitet, språklig kompetens och medvetenhet. Ben Rampton (1995) har, som tidigare nämnts i avsnitt 2.2.1., studerat och beskrivit hur ungdomar i ett mångkulturellt område i South Midlands i England använder sig av vad han kallar ”language crossing” (överskridande) i vissa situationer, d.v.s. hur brittiska ungdomar (enspråkiga såväl som tvåspråkiga) bl.a. använder punjabi, jamaicansk kreol och en ”stiliserad asiatisk engelska”¹⁵ i sitt språk i speciella

¹⁴ Termen *verlan* refererade ursprungligen till en fransk språklek som gick ut på att kasta om stavelserna i ord. Ordet *verlan* självt kan exempelvis härledas från *l'envers*, som betyder ’baklänges’. Under de senaste decennierna har dock *verlan* utvecklats till en betydligt mer komplex kod med utvidgade användningsdomäner och har också kommit att betecknas som en egen sociolekt (Doran 2000).

¹⁵ Rampton definierar denna varietet av engelskan som en varietet som utmärks av begränsad språklig kompetens och som talas av många personer inflyttade från Indien, Pakistan och Bangladesh.

syften i samtal mellan ungdomar och ungdomar och vuxna. Rampton visar hur ungdomarna kan använda olika språkliga varieteter som motståndsstrategier liksom för att markera olika identiteter. I Hamburg har Auer och Dirim (2003) studerat överskridande bland en grupp ungdomar som inte har turkisk bakgrund men som genom att ha bott i turkiskdominerade bostadsområden har tillägnat sig turkiska till mer eller mindre infödd nivå. Denna användning av turkiska bland ungdomarna med icke-turkisk bakgrund ser Auer och Dirim som en tydlig identitetshandling (act of identity) (jfr LePage & Tabouret-Keller 1985).

I den process genom vilken multietniska storstadsförorter utvecklats till egna sociala sfärer med egna kulturer blir de multietniska ungdomsvarieteterna viktiga redskap för att skapa sociala identiteter för ungdomarna från dessa samhällen. Man kan också urskilja ett antal centrala funktioner för dessa varieteter, beroende på de kontexter i vilka de används. Funktionerna kan relateras till Le Page och Tabouret-Kellers (1985, s. 247) resonemang om språkhandlingar som uttryck för identitetstillhörighet (acts of identity) som knyter ungdomar till, eller distanserar dem från, olika samhällen. Varieteterna fungerar exempelvis som tydliga in-gruppmarkörer och signalerar tillhörighet och solidaritet med den egna gruppen. Vidare har de en distinktiv funktion. Genom att skapa och använda en icke-standardvarietet tar sig ungdomarna makten att teckna, beskriva och namnge sin omgivning på sina egna villkor. Sådana ungdomsspråk kan också ha en exkluderande funktion och markera en symbolisk gränsdragning och en uteslutning av de andra. En annan icke obetydlig funktion hos multietniska ungdomsspråk ligger i den utmaning gentemot majoritetssamhällets auktoritet och språk som de utgör i egenskap av potentiellt hotfulla alternativ till standardspråket (jfr Doran 2000, s. 15f).

Sammanfattningsvis har denna genomgång av forskning kring språkliga ungdomsvarieteter i multietniska förortsområden visat att dessa varieteter som ur somliga betraktares perspektiv uppfattas som en sämre och bristfällig variant av standardspråket av somliga språkforskare beskrivits som exempel på varieteter vars funktion bl.a. är att överbrygga etniska gränser och ge uttryck för en mångkulturell identitet (jfr Fraurud & Bijvoet 2004). Eftersom det bland ungdomar i multietniska förortsområden ofta finns en betydande språklig och kulturell mångfald kan sådana multietniska ungdomsspråk spela många viktiga men också varierande roller. För många ungdomar kan en sådan ungdomsvarietet utgöra en del av en rik och varierad språklig repertoar medan den för andra kanske kan vara ett hinder och en begränsning. Om det multietniska ungdomsspråket är en tillgång eller en begränsning för ungdomarna bestäms inte enbart av vilken roll det spelar i deras språkliga repertoarer utan är minst lika beroende av hur det omgivande samhället ser på språklig variation.

II

ENKÄTUNDERSÖKNINGEN

3. Syfte, metod och genomförande

I detta tredje kapitel redogör jag såväl för bakgrunden till enkätundersökningen som dess syfte och forskningsfrågor. Jag motiverar valet av kvantitativ metod och beskriver hur enkätundersökningen har genomförts.

3.1. Bakgrund

Trots den officiella målsättningen att skapa ett integrerat och mångkulturellt samhälle i Sverige har utvecklingen på senare år snarare gått mot ett alltmer segregerat samhälle. Till följd av utvecklingen under de senaste tre decennierna har många av de svenska städernas förorter numera en befolkning som så gott som uteslutande består av människor med utländsk bakgrund (jfr Kuusela 1988, Molina 1997, Andersson 1998). Denna segregationsprocess har också kommit att påverka skolsituationen i förortsområdena genom att eleverna där utgör en etniskt och språkligt mycket heterogen grupp med högst varierande erfarenheter och referensramar liksom färdigheter i svenska. Ofta har dessa skolor kommit att kallas ”mångkulturella skolor” med hänvisning till att eleverna där representerar en mängd mer eller mindre ”främmande” kulturer som skiljer sig från den svenska snarare än att själva undervisningen där kännetecknas av ett interkulturellt förhållningssätt (jfr Bunar 2001a, von Brömssen 2004).

I massmedia har man också under senare år uppmärksammat multietniska förortsområden och de barn och ungdomar som växer upp där. Det har ofta skett med ett utifrånperspektiv som de boende i områdena har svårt att känna igen sig i (se Ristilampi 1994, 1997, Pripp 2002). Följande citat, hämtat ur Aftonbladet från den 21 april 1997, är skrivet av f.d. skivbolagsdirektören

Billy Butt. Han beskriver här mötet med Malmöförorten Rosengård och några människor som bor där.

Nyligen träffade jag några invandrare i Rosengård. De bestod av personer som i sina hemländer varit akademiker, läkare och tjänstemän. En av dem presenterade sin dotter för mig. Åttaåriga Leila föddes i Malmö men hon talar svenska med en arabisk brytning! Hon har inte en enda svensk kompis och hennes klassrum består av endast invandrabarn. Hon vet hur Iraks flagga ser ut, men hon känner ännu inte till den blågula. [...] Samtidigt som Leilas pappa hyser hopp för sin dotters framtid ger han mig en obehaglig varning. Han talar om en växande motsatt rasism som präglar invandraghetton och som föder en farlig anarkism bland invandrare som nonchaleras av svenska tjänstemän på samma sätt som min libanesiska bekant. Han varnar för något som i den snara framtiden kan komma att utgöra ett allvarligt hot mot det svenska samhället (Butt 1997).

I detta utdrag ger Butt uttryck för två vanliga föreställningar om barn och ungdomar från förortsområden liknande Rosengård. Den ena handlar om att de inte lär sig svenska på grund av att de saknar svenska kamrater och språkliga förebilder och den andra att de utgör en marginaliserad grupp som kommer att bli ett hot mot det svenska samhället i framtiden. Det är ingen positiv och hoppfull bild som här målas upp och man kan fråga sig i vilken utsträckning den är adekvat.

Rapporter från Skolverket har beskrivit hur elever med utländsk bakgrund presterar sämre i grundskolan än elever med svensk bakgrund (t.ex. Skolverket 2000a, 2001, 2004), vilket har redovisats i avsnitt 2.4.3. Det konstateras också att skillnaderna har ökat under 1990-talet till nackdel för elever med utländsk bakgrund. Men den fullständiga bilden är mer komplex än så. Det finns också elever med utländsk bakgrund, i synnerhet flickor, som når mycket goda resultat i skolan. 20 procent av samtliga elever med utländsk bakgrund lämnar skolan med högsta betyg, Mycket väl godkänd, i minst hälften av ämnena och betyget Väl godkänd i de övriga. Likaså finns det s.k. mångkulturella skolor, med mer än 50 procent elever med utländsk bakgrund, som har landets högsta genomsnittliga resultat (Skolverket 2000a).

Likafullt presterar alltför många elever med utländsk bakgrund sämre än sina svenska kamrater i skolan och uppfattningarna om orsakerna till detta har ofta gått isär. Ibland framhålls brister i skolans förhållningssätt gentemot dessa elever och bristande kunskap om elevernas särskilda behov hos många lärare och skolledare. Inte sällan framförs också brister i skolans svenskundervisning som orsak till elevernas uteblivna skolframgång. I de senaste analyserna menar Skolverket att orsakerna ska sökas utanför skolsituationen och snarare står att finna i elevernas sociala situation. Skolverket (2004) konstaterar t.ex.:

En möjlig tolkning är att de skillnader som finns mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund till största delen har att göra med elevens socioekonomiska bakgrund och inte skolsituationen. Lämpliga åtgärder för att minska resultatkillnader mellan elever med olika migrationsbakgrund är i detta fall främst av generell karaktär, till exempel att främja föräldrarnas integration på arbetsmarknaden oberoende av migrationsbakgrund (Skolverket 2004, s. 110).

Genom en sådan tolkning kan skolan avhända sig en del av ansvaret för elevernas skolframgång och lägga över det på samhället och arbetsmarknaden.

3.2. Enkätundersökningens syften

Mitt övergripande syfte med enkätundersökningen är att ge en bred bild av flerspråkigheten hos barn och ungdomar i ett multietniskt förortsområde. Undersökningen berör därför språk, språkmiljöer och språkanvändning bland elever på mellanstadiet i en flerspråkig förortsskola i Göteborg.

De frågor jag vill besvara är:

1. Hur ser elevernas språkliga bakgrund ut?
2. Med vem och i vilka situationer och sammanhang använder eleverna sina språk?
3. Vilka attityder uppvisar eleverna till olika språk?
4. På vilket sätt bidrar skolan till elevernas flerspråkiga utveckling?
5. I vilken utsträckning kommer eleverna i kontakt med sina språk via skönlitteratur, tidningar och media?
6. Finns det några samband mellan aspekter av flerspråkighet och skolframgång för informanterna?

3.3. Metod

Avsikten med genomförandet av denna enkätundersökning är att försöka finna regelbundenheter och strukturella mönster i språkanvändningen bland flerspråkiga elever i de olika språkliga miljöer som de vistas i. Dessutom är det av intresse att undersöka eventuella kausala samband mellan olika variabler i undersökningen. Undersökningen har genomförts med kvantitativa metoder och bygger på data om eleverna och deras språkanvändning insamlade genom en enkätundersökning. Dessa data har därefter blivit föremål för statistisk bearbetning. I det följande diskuterar och motiverar jag valet av kvantitativ metod för undersökningen.

3.3.1. Varför kvantitativ metod?

När man bestämmer vilken eller vilka metoder man ska använda för att genomföra en undersökning bör det ske utifrån undersökningens syften (se också avsnitt 1.4.). För att få en bild av de språkliga förhållandena på en flerspråkig och multietnisk mellanstadieskola framstod i mitt fall en enkätundersökning som den mest lämpliga. Kvantitativa metoder anses ge en statisk bild av socialt liv (Bryman 1997, s. 123). De visar på strukturer och mönster vid ett givet tillfälle. Syftet med min undersökning bland eleverna på Centrumskolan var att vid undersökningstillfället försöka finna strukturella mönster och regelbundenheter i elevernas språk och språkanvändning. För detta ansåg jag att en brett upplagd enkätundersökning var mest lämplig. Även om kvantitativ forskning ofta uppfattas som objektiv och exakt påminner Holme & Solvang (1997, s. 157) om att ett undersökningsresultat som erhållits med hjälp av kvantitativa metoder inte är detsamma som verkligheten. Undersökningsresultatet utgör bara en bild av vissa aspekter av det fenomen som är föremål för undersökningen. Dessutom utgör resultaten ett tidsutsnitt ur en situation som inte längre existerar. Eftersom socialt liv är ständigt föränderligt skulle den språkliga situationen på skolan förmodligen komma att se annorlunda ut vid ett eventuellt nytt undersökningstillfälle. För detta projekt var målet dock att få en så exakt bild som möjligt av hur den språkliga situationen såg ut just vid undersökningstillfället.

Utövare av kvantitativ forskning brukar hävda att den har en logisk struktur, där teorin bestämmer syften och frågeställningar. Vanligen formuleras exempelvis hypoteser som förväntningar om kausala samband mellan de begrepp som hypoteserna består av. Därför går kvantitativ forskning ofta ut på att verifiera hypoteser som har härletts ur generella teorier (Bryman 1997, s. 29). Min studie syftar dock inte till att verifiera hypoteser. Den är istället av explorativ art och syftar snarast till att förutsättningslöst beskriva olika företeelser i den aktuella förortsskolan som exempelvis elevsammansättningen och de språkmiljöer som eleverna vistas i etc. Analysarbetet innefattar därför också att söka möjliga samband mellan de olika variabler som blivit operationaliserade genom enkätfrågorna.

För en kvantitativt inriktad forskare är det viktigt att kunna visa att resultaten från en undersökning kan generaliseras till att gälla även andra situationer och personer än de som studeras (ibid., s. 47 f). De urvalsmetoder som används för undersökningen liksom urvalets representativitet blir därför viktiga redskap för möjligheter till generalisering. Beträffande urvalet kan min enkätundersökning ses som en totalundersökning, d.v.s. samtliga elever vid den aktuella mellanstadieskolan deltog i undersökningen och utgjorde därmed populationen, med undantag för ett mycket litet bortfall (6 av samman-

lagt 185 elever). Det finns emellertid också ett annat sätt att se på detta urval. Man skulle kunna betrakta de 179 elever som deltog i undersökningen som ett urval av alla de elever som går i, eller har gått i, mellanstadiet i Sverige. I sådana fall utgör urvalet inte en totalpopulation utan ett medvetet selektivt urval, eftersom jag medvetet sökt upp en höggradigt flerspråkig skola som kan förmodas vara representativ för de skolor som under de senaste decennierna blivit allt mer vanliga i flerspråkiga förortsområden i Sverige. Det betyder emellertid inte att skolan är representativ för alla mellanstadieskolor i Sverige.

Jag föredrar dock att se min enkätundersökning som en totalundersökning och urvalet som representativt för elever på mellanstadieskolor i motsvarande flerspråkiga förortsområden.

Den information som kommer från kvantitativa studier beskrivs ofta som hård, strikt och reliabel. Genom att kvantitativa data anses vara precisa och har insamlats på ett systematiskt sätt är de också lätta för andra forskare att kontrollera, vilket gör att kvantitativa data ofta betraktas som mer övertygande än kvalitativa data (Bryman 1997, s. 124). Jag menar dock att kvantitativa och kvalitativa data är lika betydelsefulla och borde värderas på ett likartat sätt, förutsatt att undersökningarna genomförs med samma noggrannhet och tillförlitlighet. I nästa avsnitt beskriver jag hur jag har gått till väga vid enkätundersökningens genomförande och infogar sådana metodologiska överväganden som jag har tvingats ta ställning till under forskningsprocessen.

3.4. Enkätundersökningens genomförande

För att kunna genomföra undersökningen sökte jag efter en skola som låg i ett flerspråkigt förortsområde och som jag intuitivt uppfattade som representativ för andra liknande skolor i multietniska förortsområden. Valet föll på Centrumskolans i stadsdelen Norrby i Göteborg. Där togs jag välvilligt emot av såväl elever som lärare, vilket i hög grad bidrog till att min upplevelse av den praktiska delen av enkätundersökningen blev så positiv.

Enkätundersökningen genomfördes under två veckor i senare delen av maj 1998 i form av en intervjuenkät (jfr Trost 2001, s. 9 f), vilket innebär att jag utifrån ett i förväg konstruerat frågeformulär (se bilaga 1) ställde frågor till varje enskild elev och också själv fyllde i elevens svar i formuläret (se avsnitt 3.5.1 nedan). Min ambition var att genomföra undersökningen med samtliga elever på mellanstadiet för att få ett så brett underlag som möjligt och för att försöka få en så fullständig bild som möjligt av mellanstadieelevernas språkliga situation på denna skola. Jag valde att göra studien bland skolans mellanstadielever eftersom jag räknade med att dessa elever lättare skulle förstå en-

kätfrågorna och i högre utsträckning skulle kunna ge tillförlitliga svar än de yngre eleverna på det lågstadium som också fanns på Centrumskolan.

Enkätundersökningar brukar ofta genomföras genom att frågeformulär skickas ut, eller på annat sätt distribueras, till ett urval (oftast ett obundet slumpmässigt urval) av respondenter som sedan inom en förutbestämd tidsrymd ombeds att fylla i och återsända frågeformuläret. Även om jag hade kunnat be respektive klasslärare att administrera enkäterna ansåg jag inte att detta skulle vara det bästa sättet att få mina enkätfrågor besvarade. Risken för både externt och internt bortfall skulle vara stor, liksom möjligheten att eleverna skulle kunna missförstå enkätfrågorna. Jag skulle dessutom själv ha betydligt sämre kontroll över hur ifyllandet av enkäten gick till.

Vid enkätundersökningens genomförande har jag därför suttit enskilt med varje elev i avskilda utrymmen och fått frågorna besvarade. Det var inte möjligt att genomföra enkätintervjuerna i ett och samma rum, eftersom jag var tvungen att anpassa mig efter skolans övriga verksamhet. Därför fick jag flytta runt bland ett antal olika rum, huvudsakligen lokaler som låg i nära anslutning till klassernas hemutrymmen. För varje elev har jag haft ett frågeformulär som jag fyllt i allteftersom eleven svarat på frågorna. Alla intervjuade elever har varit anonyma. Inga namn har skrivits på frågeformuläret. Endast ålder, klassbeteckning och kön har markerats. Varje intervju har tagit 10–15 minuter att genomföra och eleverna har beredvilligt besvarat frågorna, trots att de inte fick någon belöning för sitt deltagande i undersökningen. Eftersom eleverna var så villiga att delta uppfattar jag att det har varit positivt för dem att få sitta en stund i avskildhet och tala med en vuxen person om frågor som rör deras språk och språkanvändning. Det förefaller vara något som annars inte förekommer så ofta i skolan.

I efterhand har jag som ett komplement till enkätstudiens data samlat in betyg från årskurs nio för de informanter där det har varit möjligt att få tag på betygsdokumenten. Det har jag gjort för att kunna studera eventuella samband mellan de olika variabler som undersökts i enkätundersökningen och informanternas skolframgång. Betyg är offentlig handling i den kommunala skolan, men däremot inte självklart i friskolor, varför det i undersökningen förekommer ett litet bortfall av elever som gått högstadiet i en friskola. Nyligen har det upprättats en gemensam databas för grundskolebetyg i Göteborgs stad (Procapita), men den har varit till mycket liten nytta för min undersökning. De flesta av informanternas betyg har fått sökas på varje enskild skola. Detta har också fått till följd att en del av eleverna inte har gått att spåra. Det kan finnas olika skäl till det, men de vanligaste tycks vara att eleverna flyttat till annan ort eller har lämnat landet.

3.4.1. Intervjuenkäter

Jag kom fram till att en intervjuenkät bäst skulle tjäna studiens syften. Den har också klara fördelar genom den direkta kommunikationsmöjlighet som den erbjuder. Intervjuenkäten kan också beskrivas som en mycket strukturerad form av intervju (jfr Lantz 1993, s. 17, Olsson & Sörensen 2001, s. 80), då intervjuaren ställer sina i förväg formulerade frågor i en bestämd ordning och respondenten får besvara frågorna med i förväg uppgjorda svarsalternativ. En fördel med intervjuenkäten är den möjlighet till omedelbar återkoppling till respondenten som situationen ger. Intervjuaren kan exempelvis vid behov förklara och förtydliga frågor som informanten inte förstår och på motsvarande sätt kan undersökningsspersonen uppmanas att förtydliga och utveckla svar som intervjuaren inte uppfattar. Det interna bortfallet blir på det viset mindre. Genom att intervjuaren gör egna observationer behöver informanterna inte besvara uppenbara frågor som rör t.ex. kön, klasstillhörighet, tid och plats för intervjuenkäten. Dessutom kan man vara säker på att enkätfrågorna besvaras av den avsedda personen själv (vilket man i traditionellt genomförda enkäter inte kan vara alldeles säker på) och att inga frågor hoppas över. Bortfallet blir som tidigare nämnts ofta betydligt mindre vid intervjuenkäter och när jag genomförde min undersökning var det inte heller någon elev som inte ville delta. Det lilla bortfall som ändå finns, 6 av 185 elever (ca 3%) berodde på att några enskilda elever var frånvarande på grund av mer långvarig sjukdom och att några elever så nyligen hade anlänt till skolan från ett annat land att de helt enkelt inte kunde tillräckligt mycket svenska för att kunna förstå enkätfrågorna. Bortfallet är alltså relativt litet och eftersom det bland de 6 eleverna finns både elever med svensk och utländsk bakgrund bedömer jag att det knappast kan ha påverkat resultatet.

Emellertid kan man inte bortse från att det också kan finnas nackdelar med intervjuenkäter. Det finns en risk att informationen från undersökningsspersonerna kan bli snedvriden genom att den filtreras genom intervjuaren eller att informanter förstår frågorna olika på grund av intervjuarens olika sätt att intervjua (t.ex. Lantz 1993, s. 33). Det frågeformulär som jag utgick ifrån vid min undersökning hade dock i förväg formulerade frågor med fasta svarsalternativ, vilket borde förbättra möjligheterna till korrekt överföring av information. Ett fåtal frågor krävde öppna svar och där är risken större för att missförstånd kan smyga sig in. Det finns också en risk att undersökningsspersonernas svar kan påverkas av intervjuarens könstillhörighet, ålder, status, sätt att vara etc. Inte minst finns möjligheten att respondenten anpassar sig efter detta och ger de svar som verkar bra och som hon tror att intervjuaren förväntar sig. Ofta genomförs större undersökningar med hjälp av flera intervjuare och då är riskerna större att olika intervjuare har påverkat svaren på

olika sätt. Vad beträffar min enkätundersökning handlar det om en enda intervjuare, nämligen jag själv.

3.4.2. Reliabilitet och validitet

De ovan beskrivna för- och nackdelarna med intervjuenkäter handlar i själva verket om denna undersökningsmetods reliabilitet. Med reliabilitet avses att en undersökning är tillförlitlig, d.v.s. att den är stabil och inte utsatt för t.ex. slumpinfluster (Trost 2001, s. 59). Trost särskiljer fyra olika komponenter som han menar kännetecknar det sammansatta begreppet reliabilitet, nämligen *kongruens*, *precision*, *objektivitet* och *konstans*. Kongruens handlar om likhet mellan frågor som avser att mäta olika nyanser hos en viss företeelse. Precisionen är beroende av intervjuarens noggrannhet när det gäller att registrera svar och objektiviteten har att göra med skilda intervjuares sätt att registrera svaren. Beträffande min undersökning bör både precisionen och objektiviteten vara ganska god eftersom det endast är jag själv som varit intervjuare. Konstansen, slutligen, behandlar tidsaspekten och förutsätter att det förhållande som studeras inte ändrar sig under undersökningstiden. Jag genomförde enkätundersökningen under två veckor och under den tiden hann varken elevsammansättning eller den flerspråkiga situationen på Centrumskolan förändra sig mer än ytterst marginellt.

Med validitet i en enkätundersökning avses frågornas förmåga att mäta det de avser att mäta (Ejlertsson 1996, s. 86). Det innebär att de frågor som formuleras för enkätformuläret måste vara noggrant genomtänkta så att de verkligen mäter det man avsett att de ska mäta. Nästa avsnitt behandlar hur frågeformulär och frågor i min enkätundersökning utarbetats bl.a. med avsikt att få så hög validitet som möjligt.

3.4.3. Frågeformuläret och frågorna

De intervjuenkäter som min undersökning bestått av har varit standardiserade, vilket innebär att frågorna har varit desamma till alla undersökningspersoner. Dessutom har de också besvarats i samma ordning av informanterna (jfr Trost 2001, s. 55). De elever som har velat få frågor förtydligade har fått det, men de flesta har besvarat frågorna i den form som de är formulerade i formuläret (se bilaga 1). Frågorna var tematiskt ordnade i områden som berör elevernas språkliga bakgrund, etniska bakgrund samt vistelsetid i Sverige, skolgång och undervisning, språkanvändning, mediekonsumtion på olika språk samt attityder till olika språk (jfr frågeformuläret, bilaga 1). Enkätfrå-

gorna var strukturerade, d.v.s. det fanns huvudsakligen fasta svarsalternativ för eleverna att välja bland. I några fall gavs också informanterna möjlighet att ge öppna svar, exempelvis som motivering till tidigare frågor. Det tycktes mig naturligt att få sådana motiveringar, men samtidigt har det också medfört vissa problem eftersom de öppna svaren i efterhand måste kategoriseras för att möjliggöra statistiska analyser. Kategoriseringar innebär alltid ett visst våld på informanternas svar. Trots det har jag i efterhand valt att sammanföra de öppna svar som mina informanter lämnade till ett begränsat antal kategorier.

De flesta frågorna i enkäten berör informanternas förhållanden vid intervjutillfället (maj 1998), men jag var också intresserad av sådant som hade föregått denna tidpunkt och ställde därför frågor exempelvis om eventuell flytt till Sverige, om tidigare skolgång, deltagande i olika typer av undervisning etc. Trost (2001, s. 76ff) menar att man bör undvika retrospektiva frågor i enkäter och i alla typer av studier där man inte har möjligheter att mer nyanserat följa informanternas tankegångar. Skälet till detta, menar han, är att precisionen och tillförlitligheten i information som är baserad på informanternas minne kan vara ganska dålig. ”Med retrospektiva frågor får man egentligen *inte* reda på hur det var, man får reda på hur den som svarar *nu* ser på hur det var *då*, /.../ [M]an får bilden av hur det var med nutidens situation som måttstock och inte den dåvarande” (ibid., s. 77). De retrospektiva frågor jag ställt till informanterna är av ganska faktisk art och handlar inte om deras inställningar och attityder till företeelser tidigare i livet. Jag föreställer mig att de på ett ganska precist sätt kan besvara frågan när de kom till Sverige t.ex. Viss information som de har lämnat är förmodligen ändå inte helt exakt, beroende på minnesbrister, men dessa avvikelser antar jag vara så små att de inte på något betydelsefullt sätt påverkar resultaten. Trost (ibid., s. 77) påpekar också att informanters bild av hur det var då naturligtvis också helt kan överensstämma med hur det verkligen var.

För att prova om de frågor jag ställt samman till enkätens frågeformulär skulle fungera gjorde jag en pilotundersökning på en mellanstadieklass i en skola med ungefärligen motsvarande elevsammansättning i ett liknande förortsområde som Norrby. Även pilotundersökningen genomförde jag i form av en intervjuenkät, vilket styrkte mig i uppfattningen att detta skulle vara det bästa och tillförlitligaste sättet att göra studien. Huvudsakligen fungerade frågorna väl, men vissa smärre justeringar fick ändå göras. Jag uppträckte exempelvis att det inte var riktigt så enkelt att eleverna antingen deltog eller inte deltog i modersmålsundervisning. Det kunde också vara så att man hade gjort det, men nu hade slutat, alternativt att man inte hade deltagit i modersmålsundervisning men nu hade beslutat sig för att börja. Av den anledningen fick frågeformuläret två nya svarsalternativ.

3.4.4. Etiska överväganden

I god tid innan det var dags att genomföra enkätundersökningen informerade jag skolledning, lärare och elever om den, och syftet med den. Samtycke till deltagande i undersökningen inhämtades också. Samtidigt informerades eleverna om att deras svar skulle behandlas konfidentiellt och att de skulle ha rätt att hoppa av undersökningen om de senare skulle ändra inställning till deltagandet. Inga elever avstod emellertid från att vara med i undersökningen. Det bortfall som ändå uppstod hade andra orsaker, som jag tidigare redovisat.

Den information som insamlats genom enkätundersökningen har jag lagt in i ett SPSS-program (Statistical Package for the Social Sciences) för att möjliggöra datoriserad statistisk behandling. Hanteringen av sådana insamlade uppgifter regleras av den svenska personuppgiftslagen (PUL¹). Efter samråd med universitetets personuppgiftsombud och juridiskt sakkunniga beslöt jag att alla elever skulle aidentifieras, d.v.s. att inga namn, koder eller kodnamn på informanterna finns registrerade. Detta innebär i sin tur att inga uppgifter finns inlagda som gör att en individ direkt eller indirekt kan identifieras. Syftet med enkätundersökningen är också att försöka se strukturer och mönster i det totala insamlade materialet och inte att kunna urskilja sådana hos enskilda personer.

I efterhand har jag också som tidigare omtalats samlat in betyg från årskurs nio för de informanter där det har varit möjligt att få tag på betygsdokumenten. Efter att betyg, och meritvärdespoäng beräknade på dem, lagts in i SPSS-programmet har informanterna åter blivit aidentifierade, vilket alltså innebär att det inte på något sätt går att koppla betyg till individ.

¹ Personuppgiftslagen, 1998:204, trädde i kraft 1998.

4. Resultatredovisning och diskussion

I detta kapitel redovisas de resultat enkätundersökningen givit beträffande informanterna och deras språkliga bakgrund, deras språkanvändning, deras attityder till språk, skolans bidrag till att göra dem till flerspråkiga individer samt i vilken utsträckning de kommer i kontakt med sina språk via skönlitteratur, tidningar och media.

För att kunna göra statistiska beräkningar och analyser av det insamlade enkätmaterial har statistikprogrammet SPSS använts. Förutom att räkna fram frekvenser och förekomster har jag med hjälp av programmet och konsultation av yrkesstatistiker, sökt efter samband mellan de olika variabler som ingår i undersökningen. Det har gjorts genom hypotesprövning och sambanden mellan variablerna är testade med Fishers exakta test och chi-två-test, vilket är ett vedertaget sätt att avgöra huruvida observerade samband, effekter etc. i denna typ av data kan förklaras av slumpens roll. Hur stor roll man tillåter slumpen att spela bestäms av signifikansnivån, eller p-värdet som i denna undersökning har lagts vid 0,05. I de fall signifikanta samband mellan variabler har kunnat konstateras redovisas de fortlöpande i framställningen nedan.

4.1. Elevernas bakgrund och flerspråkighet

Detta avsnitt behandlar de resultat från enkätundersökningen som rör de deltagande eleverna, deras språkliga bakgrund, deras ursprungsländer liksom deras flerspråkighet.

4.1.1. Informanterna

Sammanlagt intervjuades som tidigare nämnts 179 av de totalt 185 elever som i maj 1998 gick på Centrumskolans mellanstadium. Det externa bortfallet omfattar således 6 elever. Tabell 4.1:1 visar hur informanterna fördelar sig på skolans årskurser.

TABELL 4.1:1 *Fördelning av informanter per årskurs*

Årskurs	Antal	Procent (%)
4	58	32,4
5	55	30,7
6	61	34,1
7	4	2,2
9	1	0,6
Totalt	179	100,0

Tabellen visar att också fyra elever i årskurs 7 samt en elev i årskurs 9 deltar i undersökningen. Förklaringen till detta är att eleverna gick i en av de förberedelseklasser, basgruppen (jfr avsnitt 3.3.2.), som fanns på skolan. I denna grupp, som alltså bestod av elever med utländsk bakgrund som hade bristfälliga skriv- och läskunskaper eller matematikkunskaper, fanns också fem elever som åldersmässigt egentligen tillhörde högstadiet. Övriga elever i basgruppen (sammanlagt 7 elever) och mellanstadiets förberedelsegrupp (sammanlagt 10 elever) är redovisade i den årskurs de tillhör.

TABELL 4.1:2 *Informanternas ålder*

Ålder	Antal	Procent (%)
9	1	0,6
10	35	19,6
11	50	27,9
12	61	34,1
13	29	16,2
14	2	1,1
15	1	0,6
Totalt	179	100,0

Elevernas ålder varierade från 9 till 15 år, vilket visas i tabell 4.1.2. Förklaringen till att det finns 14- och 15-åringar med bland informanterna framgår av det ovanstående.

TABELL 4.1:3 *Informanternas fördelning på kön*

	Antal	Procent (%)
Flickor	88	49
Pojkar	91	51
Totalt	179	100

Tabell 4.1:3 visar att av de 179 eleverna var 88 (49%) flickor och 91 (51%) pojkar. Informantgruppen har sålunda en förhållandevis jämn könsfördelning.

4.1.2. Informanternas ursprungsländer

En primär avsikt med enkätundersökningen var att få en uppfattning om hur många elever som hade svensk respektive utländsk bakgrund. En av frågorna handlade därför om vilket land eleven själv eller elevens föräldrar kom ifrån. Med denna fråga ville jag ringa in såväl förstagenerationens som andragenerationens invandrarelever. Skolverket (t.ex. 2004) benämner dessa *elever med utländsk bakgrund* och definierar begreppet som omfattande ”dels elever som själva är födda utomlands, och dels elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands” (Skolverket 2004, s. 1). Jag använder också fortsättningsvis termen *elever med utländsk bakgrund* istället för den mer oprecisa termen *invandrarelever*.

Tabell 4.1:4 visar de 30 olika ursprungsländerna för eleverna på Centrumskolans mellanstadium. Här kan man notera att det är elva elever (ca 6%) som uppger svenskt ursprung. Även inom denna grupp kan det emellertid finnas enstaka individer som har en förälder med ursprung i ett annat land. En mycket stor majoritet av eleverna, åtminstone ca 94%, är alltså elever med utländsk bakgrund. De flesta av dem (25,7%) har ursprung i Turkiet. Tabellen visar också att flera elever uppgett olika delrepubliker i f.d. Jugoslavien som ursprungsland (Bosnien, Kroatien, Makedonien och Serbien). Om man för samman dessa i en post, vilket är vanligt i liknande statistik idag, kommer sammanlagt 32 av skolans mellanstadieelever (ca 18%) från f.d. Jugoslavien och utgör den näst största elevgruppen.

TABELL 4.1:4 *Informanternas ursprungsländer*

Ursprungsland	Antal	Procent
Turkiet	46	25,7
Bosnien	19	10,6
Iran	15	8,4
Portugal	15	8,4
Somalia	14	7,8
Sverige	11	6,1
f.d. Jugoslavien	9	5,0
Chile	8	4,5
Libanon	7	3,9
Irak	6	3,4
Kap Verde	5	2,8
Egypten	2	1,1
Kina	2	1,1
Makedonien	2	1,1
Polen	2	1,1
Palestina	2	1,1
Afghanistan	1	0,6
Eritrea	1	0,6
Estland	1	0,6
Etiopien	1	0,6
Filippinerna	1	0,6
Finland	1	0,6
Grekland	1	0,6
Indien	1	0,6
Kroatien	1	0,6
Laos	1	0,6
Ryssland	1	0,6
Serbien	1	0,6
Sudan	1	0,6
Vietnam	1	0,6
Totalt	179	100,0

Av tabell 4.1:5 framgår om eleverna uppgett att de är födda i Sverige eller i något annat land. De största grupperna av elever födda utanför Sverige är de som kommer från Bosnien (17 stycken¹), Somalia (14 stycken), Turkiet (14 stycken) och Iran (13 stycken). Detta är också exempel på länder varifrån senare invandring till Sverige har ägt rum. De flesta av de 14 eleverna från Turkiet har, till skillnad från de turkiska eleverna som är födda i Sverige, kurdiskt ursprung.

¹ Det totala antalet elever födda i f.d. Jugoslavien är 26 stycken.

En liten majoritet av eleverna är födda utanför Sverige, 93 stycken (52%), jämfört med 86 (48%) som är födda i Sverige. De ojämförligt största grupperna av elever som är födda i Sverige av föräldrar som kommer från annat land är de vars föräldrar kommer från Turkiet (32 stycken) och Portugal (15 stycken). Under tiden för den senaste stora arbetskraftsinvandringen, d.v.s. under 1960- och 1970-talen, var det många turkar och portugiser som kom till Sverige och bl.a. slog sig ner i Norrby. Det är delvis deras barn som våren 1998 återfanns i Centrumskolan.

TABELL 4.1:5 *Antal informanter som är födda respektive inte födda i Sverige*

Ursprungsland	Totalt	Född i Sverige?	
		Ja	Nej
Afghanistan	1		1
Bosnien	19	2	17
Chile	8	2	6
Egypten	2		2
Eritrea	1		1
Estland	1		1
Etiopien	1		1
Filippinerna	1	1	
Finland	1	1	
Grekland	1	1	
Irak	6		6
Indien	1		1
Iran	15	2	13
f.d. Jugoslavien	9	2	7
Kina	2	2	
Kroatien	1		1
Kap Verde	5	4	1
Laos	1		1
Libanon	7	5	2
Makedonien	2	2	
Polen	2	2	
Portugal	15	15	
Palestina	2	1	1
Ryssland	1		1
Serbien	1		1
Somalia	14		14
Sudan	1		1
Sverige	11	11	
Turkiet	46	32	14
Vietnam	1	1	
Totalt	179	86	93

Tabell 4.1:6 visar vid vilken ålder de 93 elever som är födda utomlands kom till Sverige. En dryg tredjedel (ca 36%) var endast mellan ett och fyra år. Ungefär 43% av eleverna var mellan 5 och 7 år när de gjorde sitt inträde i det svenska samhället, medan 17 stycken (18%) var mellan åtta och elva år. Det var endast 3 som var 12 år eller äldre vid ankomsten till Sverige, vilket förklaras av att det var huvudsakligen mellanstadieelever som deltog i undersökningen.

TABELL 4.1:6 *Informanternas ålder vid ankomst till Sverige*

Ålder vid ankomst till Sverige	Antal	Procent (%)
1–4 år	33	36
5–7 år	40	43
8 –11 år	17	18
12–15 år	3	3
Totalt	93	100

Dessa tal visar att en övervägande majoritet av eleverna födda utomlands har kommit till Sverige vid relativt unga år. Sammanlagt 73 av de 93 eleverna (ca 79%) var 7 år eller yngre vid ankomsten. Detta torde ha betydelse för elevernas förutsättningar att tillägna sig svenska språket liksom för deras möjligheter att inhämta ämneskunskaper på svenska och att lyckas i skolan (se vidare diskussionen i avsnitt 4.1.5.).

4.1.3. Informanternas modersmål

Resultaten visar att det bland de 179 eleverna som deltog i min studie talas 29 olika modersmål, vilket kan utläsas av tabell 4.1:7. Beteckningen modersmål är något komplicerad eftersom många av eleverna, särskilt de som är födda i Sverige, med stor sannolikhet kan sägas ha två modersmål, föräldrarnas modersmål och svenska. Detta framgår inte tydligt av mitt undersökningsmaterial, men framskymtar ändå genom att det är 13 elever som uppger att de har svenska som modersmål. Det är emellertid bara 11 elever som har uppgett svenskt ursprung, men ytterligare två, en med filippinskt och en med polskt ursprung, hävdar att deras modersmål är svenska. Övriga informanter har redovisat sina föräldrars modersmål som sitt eget modersmål.

TABELL 4.1:7 *Informanternas modersmål*

Modersmål ²	Antal	Procent (%)
Turkiska	33	18,4
Bosniska ³	19	10,6
Kurdiska	19	10,6
Portugisiska	16	8,9
Somaliska	14	7,8
Arabiska	13	7,3
Persiska	13	7,3
Svenska	13	7,3
Spanska	7	3,9
Albanska	5	2,8
Kriolu ⁴	5	2,8
Kantonesiska	2	1,1
Makedoniska	2	1,1
Tigrinja	2	1,1
Ungerska	2	1,1
Amhariska	1	0,6
Dari	1	0,6
Estniska	1	0,6
Finska	1	0,6
Grekiska	1	0,6
Hindi	1	0,6
Kroatiska	1	0,6
Laotiska	1	0,6
Polska	1	0,6
Romani	1	0,6
Ryska	1	0,6
Serbiska	1	0,6
Serbokroatiska	1	0,6
Vietnamesiska	1	0,6
Totalt	179	100,0

Man kan notera att svenska kommer på en delad sjätteplats i storleksordning bland modersmålen på denna skola, tillsammans med arabiska och persiska. Det är betydligt fler som har turkiska, bosniska, kurdiska och portugisiska som sina modersmål.

² Jag använder här Skolverkets beteckningar för de olika modersmålen (Skolverket 2000a).

³ Bosniska, kroatiska och serbiska benämndes tidigare med det gemensamma namnet serbokroatiska. Om man sammanför dessa språk till en grupp är det 22 elever som har detta modersmål.

⁴ Kriolu är ett portugisiskbaserat kreolspråk som talas i Kap Verde.

4.1.4. Informanternas flerspråkighet

Flerspråkigheten är utbredd bland mellanstadieeleverna på skolan, vilket tabell 4.1:8 visar. Endast 9 elever (5%) säger att de är enspråkiga och då är det svenska som de talar. Tidigare har framkommit att 11 elever uppger att de har endast svenskt ursprung. Denna uppgift stöder min hypotes om att det bland de 11 eleverna också finns några med åtminstone en förälder som har utländskt ursprung. Det vanligaste förhållandet bland eleverna är att de är tvåspråkiga. Så många som 132 (ca 74%) uppger att de talar både svenska och ett annat språk. Ett antal elever, 33 stycken (ca 18%), säger sig vara trespråkiga⁵ och 5 stycken (knappt 3%) menar att de använder fyra språk. En stor grupp av de elever som säger sig vara trespråkiga (15 stycken) kommer från Turkiet och har kurdiska som modersmål. Dessutom talar de turkiska och svenska. Bland eleverna med ursprung i Kap Verde (5 stycken) är det också vanligt att använda tre språk, kriolu, portugisiska och svenska.

TABELL 4.1:8 *Flerspråkighet bland informanterna*

Antal språk	Antal elever	Procent (%)
4	5	2,8
3	33	18,4
2	132	73,7
1	9	5,0
Totalt	179	100,0

Av de sammanlagt 5 elever som uppger att de behärskar fyra språk kommer 3 från Somalia. De hävdar (alla tre) att de förutom somaliska och svenska också använder arabiska och amhariska. En av de fyrspråkiga kommer från Turkiet (kurdiska, turkiska, turkmenska och svenska) och en från f.d. Jugoslavien (romani, serbokroatiska, albanska och svenska).

4.1.5. Sammanfattning och diskussion

Resultaten från enkätundersökningen på Centrumskolans mellanstadium visar på en mycket hög andel elever med utländsk bakgrund. Det var vårtermi-

⁵ Dessa uppgifter bygger helt och hållet på informanternas information om vilka språk de talar och använder. Jag har varken haft ambition eller möjlighet att kontrollera deras uppgifter. Naturligtvis har jag inte heller haft möjlighet att mäta graden av färdighet i de olika språken.

nen 1998 ca 94% av samtliga elever som antingen var födda utomlands eller var födda i Sverige av föräldrar födda utomlands. Det är en anmärkningsvärt hög koncentration av flerspråkiga elever, men ändå inte unik. Många andra skolor i liknande förortsområden i Göteborg, liksom i andra större svenska städer, kan uppvisa motsvarande siffror och förhållanden.

En relativt stor del av eleverna med utländsk bakgrund är födda i Sverige. De utgör ca 42% av samtliga elever, eller 75 stycken (när jag räknat bort eleverna som uppgett svenskt ursprung). Man kan urskilja två större etniska grupper bland dessa elever, nämligen de med ursprung i Turkiet och Portugal, vilka under 1960- och 70-talen kom som invandrare till den svenska arbetsmarknaden.

En liten majoritet (52%) av eleverna är dock född utomlands. De större urskiljbara grupperna bland dessa elever kommer från Bosnien, Somalia, Turkiet och Iran och de är representativa för den invandring till Sverige som ägde rum under 1980- och 1990-talen. På grund av inbördeskrig, i såväl Bosnien som Somalia, flydde många av de utsatta ländernas invånare bl.a. till Sverige. Många av dem som under denna tid utvandrade från Turkiet och Iran var kurder och detta förhållande återspeglar sig också bland eleverna på skolan.

Undersökningen visar också att en relativt stor andel av de elever som är födda utomlands har kommit till Sverige som unga eller mycket unga. Ungefär 36% var mellan ett och fyra år när de kom hit och så många som 79% var sju år eller yngre vid ankomsten till Sverige. Dessa siffror antyder något om vad man skulle kunna förvänta sig av dessa elever beträffande färdighetsnivåer i svenska såväl som om deras möjligheter att nå framgångar i skolan. Det finns idag mycket forskning som stöder uppfattningen att barn i genomsnitt når längre i sin andraspråksinläring än vuxna (t.ex. Johnson & Newport 1989, Abrahamsson & Hyltenstam 2003) och att de dessutom oftast uppnår en behärskning som kan liknas vid infödda talares. Ju tidigare de påbörjar sin andraspråksinläring, desto större anses möjligheterna till fullständig målspråksbehärskning vara. Eftersom så många av de utrikes födda eleverna kommit till Sverige vid relativt unga år borde möjligheterna vara ganska goda för många av dem att uppnå en färdighet i svenska motsvarande infödda talares eller att åtminstone bli "nästan infödda" andraspråkstalare (jfr Abrahamsson & Hyltenstam 2003, s. 50), vilket innebär att de kan uppnå en så hög nivå i språket att de icke-infödda dragen är mycket svåra att upptäcka.

Barn som anländer i skolåldern till ett nytt land brukar ganska fort lära sig behärska vardaglig muntlig kommunikation på målspråket. Cummins (1981) menar exempelvis att det vanligtvis tar ungefär två år. Man menar också att det tar betydligt längre tid att hinna i kapp de infödda eleverna i skolans läsåmnen. Collier (1987) har i en studie visat att infödd nivå i skolans olika

ämnen kunde nås olika snabbt beroende på barnets ålder vid ankomsten till USA. Snabbast var barn i åldrarna just före puberteten (8–11 år) medan något yngre barn (5–7 år), i motsats till vad man kanske kunde förvänta sig, var långsammare. Detta förklaras med att den grundläggande läs- och skrivinlärningen på modersmålet genom flytten blivit avbruten för den yngre gruppen. De barn som fått fullfölja läs- och skrivinlärningen på sitt modersmål nådde i regel snabbare ikapp på andraspråket. Allra svårast var det dock för de barn som var något äldre (12–15 år) vid ankomsten, vilket förklaras med att de både språkligt och ämnesmässigt har mycket att hämta igen innan de hunnit ikapp sina infödda kamrater, eftersom kraven på denna nivå också är högre.

Bland informanterna i min studie var det mycket få som var 12 år eller däröver vid ankomsten till Sverige (3 stycken). Däremot var det drygt 40 procent av de utrikes födda eleverna som kom hit i åldrarna mellan 5 och 7 år. Enligt forskningsresultaten skulle detta kunna inverka menligt när det gäller dessa elevers möjligheter att nå den infödda nivån i skolans läsämnen då deras möte med ett nytt språk kunde tänkas påverka den grundläggande läs- och skrivinlärningen på modersmålet. Några av eleverna har emellertid, genom att gå i modersmålsklasser på lågstadiet, fått läs- och skrivinlärningen på sitt modersmål (exempelvis på portugisiska, turkiska osv). Ungefär 18% av undersökningens informanter var i den enligt Colliers (1987) studie mest gynnsamma åldern (8–11 år) för att snabbt kunna nå infödd nivå i skolans läsämnen.

Man kan av mina undersökningsresultat också utläsa att flerspråkighet är vanligt på Centrumskolan. Det är inte heller ovanligt att informanterna använder tre olika språk i sin vardag. Några få uppger också att de talar fyra språk. Det som är markant ovanligt är intressant nog att man behärskar endast ett språk. Detta visar att flerspråkighet utgör normen på skolan medan enspråkighet kan ses som avvikande i denna kontext.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att resultaten visar på en komplex språklig situation på Centrumskolan. Eleverna representerar 30 olika ursprungsländer och talar inte mindre än 29 olika modersmål. Ungefär 95% av informanterna säger också att de talar två eller flera språk.

4.2. Språkanvändning

I följande avsnitt redogör jag för resultaten beträffande informanternas användning av sina modersmål och svenska språket. Enkätfrågorna har berört vilka personer de talar sitt modersmål respektive svenska med, i vilka situa-

tioner de mest använder modersmålet respektive svenska och i vilka situationer båda språken kan komma att användas. Jag redovisar resultaten uppdelat på språkanvändning⁶ i hemmet, d.v.s. vilka språk informanterna använder tillsammans med föräldrar och syskon (i den mån de har några syskon), språkanvändningen med andra släktingar samt språkanvändningen utanför hemmet, i skolan och tillsammans med kamrater.

4.2.1. Språkanvändning i hemmet

Det visade sig att en stor majoritet av informanterna (ca 96%) använder modersmålet i samtal med modern, vilket framgår av tabell 4.2:1. Endast 8 stycken uppger att de inte gör det och det är några enstaka elever med ursprung i Bosnien, Iran, Somalia, Sverige och Turkiet. Tabellen visar dessutom att ett antal av eleverna, 56 stycken (ca 31%), också använder svenska med sina mödrar, vilket innebär att de i samtalen kan växla mellan båda språken.

TABELL 4.2:1 *Språkanvändning med moder*

Språk	Språkanvändning med moder?	Antal	Procent (%)
Modersmål	Ja	171 ⁷	95,5
	Nej	8	4,5
	Totalt	179	100,0
Svenska	Ja	56 ⁸	31,3
	Nej	123	68,7
	Totalt	179	100,0

Andelen och fördelningen av modersmål och svenska i dessa samtal framgår emellertid inte.

Det är också en stor majoritet av undersökningens informanter som använder modersmålet när de talar med sina fäder (ca 93%). Tabell 4.2:2 visar att det är något färre elever (13 stycken) som säger att de talar modersmålet med sin pappa än med sin mamma. Ungefär lika många informanter säger att de också kan tala svenska med pappa (58 stycken) som med mamma (56

⁶ Med språkanvändning avses mönstret för val av språk över ett stort antal samtal mellan tvåspråkiga för en individ (jfr Boyd & Jørgensen 1994).

⁷ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

⁸ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

stycken). Det visar sig också att det bland de turkiska och portugisiska eleverna är en betydligt större andel som talar både modersmål och svenska med föräldrarna än bland övriga elever (13 av 46 respektive 9 av 15 beträffande pappa och nästan identiska siffror beträffande mamma), vilket troligen har sin förklaring i att de flesta av dessa elever är födda i Sverige av föräldrar som bott länge i Sverige.

TABELL 4.2:2 *Språkanvändning med fader*

Språk	Språkanvändning med fader?	Antal	Procent (%)
Modersmål	Ja	166 ⁹	92,7
	Nej	13	7,3
	Totalt	179	100,0
Svenska	Ja	58 ¹⁰	32,4
	Nej	121	67,6
	Totalt	179	100,0

Ur tabell 4.2:3 kan man utläsa att en stor del av informanterna (nästan 90%) använder sitt modersmål när de talar med sina syskon. Några grupper där detta förefaller vara mycket vanligt är de turkisktalande (29 av 33), de portugisisktalande (16 av 16), de bosnisktalande (18 av 19), de kurdisktalande (16 av 19) och de somalisktalande (14 av 14) språkgrupperna. Bland de informanter som uppger att de inte använder modersmålet tillsammans med syskon finns det några som är enda barnet i familjen och sålunda saknar syskon att tala med på någotdera språket. Det framgår av tabellen att det är vanligt bland syskonen att även använda svenska. Drygt 74% säger att de också talar svenska med sina syskon. Till dessa hör de turkisktalande (21 av 33) och portugisisktalande (11 av 16) elevgrupperna, men också de bosniska (17 av 19), de kurdiska (16 av 19) och de arabisktalande (10 av 13) eleverna.

⁹ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

¹⁰ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

TABELL 4.2:3 *Språkanvändning med syskon*

Språk	Språkanvändning med syskon?	Antal	Procent (%)
Modersmål	Ja	160 ¹¹	89,4
	Nej	19	10,6
	Totalt	179	100,0
Svenska	Ja	133 ¹²	74,3
	Nej	46	25,7
	Totalt	179	100,0

4.2.2. Språkanvändning med släktingar

Storleken på informanternas släkter varierar avsevärt. I synnerhet gäller det hur många av de släktingar till informanterna som bor i Sverige. Somliga av eleverna har både mor- och farföräldrar som bor här och även fastrar och mostrar och farbröder och morbröder. Många har också kusiner. Andra har få släktingar de kan umgås med här och stort avstånd till övrig släkt. Dessa faktorer är naturligtvis betydelsefulla för i vilken mån informanterna har möjlighet att överhuvudtaget kommunicera med sina släktingar. Hur stor släkt som finns runt dem här i Sverige, liksom släktingarnas ålder och generations-tillhörighet, torde också inverka på informanternas totala språkanvändning.

TABELL 4.2:4 *Språkanvändning med mor- och farföräldrar*

Språk	Språkanvändning med mor- och farföräldrar?	Antal	Procent (%)
Modersmål	Ja	152 ¹³	84,9
	Nej	27	15,1
	Totalt	179	100,0
Svenska	Ja	15 ¹⁴	8,4
	Nej	164	91,6
	Totalt	179	100,0

¹¹ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenska ursprung.

¹² I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

¹³ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

¹⁴ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

Tabell 4.2:4 kan tolkas så att de elever som har möjlighet att ha kontakt med mor- och farföräldrar i huvudsak har det på modersmålet. Cirka 85% av informanterna säger att de använder sina modersmål tillsammans med dem. Övriga, ca 15% av eleverna, tycks antingen inte ha några mor- och farföräldrar i livet eller också inte ha någon kontakt med dem på grund av stora avstånd. Den slutsatsen drar jag eftersom nästan 92% av informanterna uppger att de inte talar svenska med mor- och farföräldrarna. Förutom de svenskspråkiga eleverna är det endast några enstaka informanter (4 stycken) med ursprung i Bosnien, Estland, Filippinerna och Polen som säger att de talar svenska med sina mor- och farföräldrar.

TABELL 4.2:5 *Språkanvändning med släktingar*

Språk	Språkanvändning med släktingar?	Antal	Procent (%)
Modersmål	Ja	169	94,4
	Nej	10	5,6
	Totalt	179	100,0
Svenska	Ja	100	55,9
	Nej	79	44,1
	Totalt	179	100,0

Drygt 94% av informanterna uppger att de har andra släktingar här, som exempelvis mostrar/fastrar, morbröder/farbröder eller kusiner, som de talar sitt modersmål med. Många syskon till informanternas föräldrar bor också i Sverige. Samtidigt är det så gott som 56% av informanterna som också anger att de talar svenska med någon släkting, vilket framgår av tabell 4.2:5.

4.2.3. Språkanvändning utanför hemmet

Det är naturligtvis inte bara i hemmet och tillsammans med föräldrar och syskon som informanterna vistas. En stor del av dygnets timmar finns de också i skolan tillsammans med lärare och skolkamrater och på fritiden i olika typer av friare eller mer organiserade verksamheter tillsammans med andra kamrater.

TABELL 4.2:6 *Språkanvändning med lärare*

Språk	Språkanvändning med lärare?	Antal	Procent (%)
Modersmål	Ja	142 ¹⁵	79,3
	Nej	37	20,7
	Totalt	179	100,0
Svenska	Ja	178 ¹⁶	99,4
	Nej	1	0,6
	Totalt	179	100,0

Tabell 4.2:6 visar att en ganska stor andel av eleverna har någon eller några lärare på skolan som de kan tala sitt modersmål med. Det beror på att många av dem deltar i modersmålsundervisningen och därmed träffar modersmåls-läraren vid åtminstone ett tillfälle i veckan. De undervisas då på modersmålet och har samtidigt möjlighet att tala och skriva det. Några elever får också studiehandledning på modersmålet, vilket innebär att en modersmållärare undervisar i något av skolans läsåmnen på modersmålet för en elev eller en grupp av elever (SFS 1994:1194).

Det är inte så förvånande att nästan alla elever uppger att de talar svenska med lärarna på skolan, eftersom undervisningen så gott som uteslutande sker på svenska och det bara är i undantagsfall som elevernas olika modersmål används i undervisningssammanhang. Något förvånande är det att en informant uppger att hon inte talar svenska med någon lärare på skolan. Hon måste helt enkelt ha tolkat frågan på ett sätt som inte var avsett.

Utanför hemmet och skolan deltar elever också i olika typer av fritidsverksamheter. Det handlar ofta om idrotter av olika slag liksom annan föreningsverksamhet. Ett mindre antal informanter är exempelvis också aktiva inom olika kulturföreningar. Av tabell 4.2:7 kan utläsas att 100 av de 179 informanterna (ca 56%) deltar i någon form av fritidsaktivitet. Vi kan också se att det är nästan dubbelt så vanligt att pojkar deltar i dessa aktiviteter som att flickor gör det. Sambandet mellan kön och deltagande i fritidsaktiviteter är signifikant ($p < 0,01$). Det är 70% av pojkarna som deltar medan motsvarande siffra för flickorna är 40%.

¹⁵ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

¹⁶ I detta tal ingår också de 11 eleverna med svenskt ursprung.

TABELL 4.2:7 *Deltagande i fritidsaktiviteter*

Deltar i fritidsaktiviteter?	Flicka	Pojke	Totalt
Ja	36	64	100
Nej	52	27	79
Totalt	88	91	179

Orsakerna till dessa könsskillnader framgår inte av undersökningen. Däremot finns det skäl att anta att de elever som deltar i olika typer av fritidsaktiviteter påverkas av de språkval och den språkanvändning som är förhärskande inom den aktuella domänen.

TABELL 4.2:8 *Språkanvändning vid fritidsaktiviteter*

Använda språk i fritidsaktiviteter	Deltar i fritidsaktiviteter?	
	Ja	Procent (%)
Modersmålet	16	16
Svenska	73	73
Båda språken	11	11
Totalt	100	100

Tabell 4.2:8 visar att det är vanligast att svenska används inom de flesta av de olika fritidsaktiviteter som informanterna deltar i, vilket 73% uppger. Det förekommer emellertid också vid vissa verksamheter att det bara är modersmålet som används (16%) eller att både modersmål och svenska talas (11%).

Totalt sett visar resultaten att det är mycket vanligt att man kommunicerar på svenska bland kamraterna. Så gott som alla menar att de gör det (se tabell 4.2:9).

TABELL 4.2:9 *Språkanvändning med kamrater*

Språk	Språkanvändning med kamrater?	Antal	Procent (%)
Modersmål	Ja	158	88,3
	Nej	21	11,7
	Totalt	179	100,0
Svenska	Ja	178	99,4
	Nej	1	0,6
	Totalt	179	100,0

Endast en informant, samma som sade sig inte tala svenska med några lärare tidigare, hävdar att hon inte talar svenska med sina kamrater. Trots detta menar jag att man i resultaten kan utläsa det entydiga mönstret att informanterna talar svenska bland sina kamrater. Det är också det språk som alla har gemensamt och som fungerar som kommunikationsspråk. Emellertid är det också ett ganska stort antal informanter (drygt 88%) som menar att de emellanåt använder sitt modersmål i umgänget med kamrater med samma förstaspråk i skolan och på fritiden.

4.2.4. Skattad total språkanvändning

I en av frågorna i intervjuenkäten ingick att informanterna skulle skatta användningen av sina olika språk under en dag. Jag ville därmed få en bild av fördelningen mellan elevernas språk.

Jag är medveten om att detta var en svår fråga för informanterna att besvara, trots att det fanns givna svarsalternativ. Därför kan man också anta att det finns en del osäkerhet i de svar som lämnats. Trots detta menar jag att siffrorna i tabell 4.2:10 kan visa på intressanta tendenser i informanternas språkanvändning. Förutom de elever som uppgivit svenskt ursprung är det endast en som säger att han enbart använder svenska. Så många som 30% uppger att de använder sitt modersmål mer än svenska och ca 20% säger sig använda modersmålet och svenska lika mycket. En relativt stor grupp, 43%, menar dock att svenskan är det dominerande språket och att de använder det mer än modersmålet. Läger man ihop andelen informanter som använder enbart svenska, svenska mer än modersmålet och svenska och modersmålet lika mycket omfattar de nästan 70%. Svenska verkar därför totalt sett vara det språk som dominerar bland informanterna.

TABELL 4.2:10 *Skattad språkanvändning*

	Antal	Procent (%)
Mer modersmål än svenska	54	30,2
Lika mycket modersmål och svenska	36	20,1
Mer svenska än modersmål	77	43,0
Enbart svenska	12 ¹⁷	6,7
Totalt	179	100,0

¹⁷ I detta tal ingår också de 13 eleverna med svenskt ursprung.

4.2.5. Sammanfattning och diskussion

Detta avsnitt har behandlat informanternas språkanvändning inom olika domäner, huvudsakligen i hemmet, bland släktingar, i skolan, på fritiden och bland kamrater. I vilken utsträckning informanterna använder sina modersmål kan säga något om deras möjlighet att bevara och utveckla sina ursprungsspråk som minoritetsspråk i det svenska samhället (jfr Boyd 1994, s. 27), vilket samtidigt gör det möjligt för dem att upprätthålla kontakter med ursprungskulturen. Användningen och utvecklandet av svenska språket är också av avgörande betydelse för hur väl informanterna kan tillgodogöra sig skolans undervisning, och i vilken mån de kan välja att vill bli delaktiga i den svenska majoritetskulturen och bli aktiva samhällsmedborgare. Därför fokuserar denna enkätundersökning elevernas användning av såväl modersmålet som svenska.

Enkätresultaten visar på en mycket klar tendens beträffande informanternas språkanvändning i hemmet. Så gott som samtliga tillfrågade talar modersmålet med sina föräldrar och det går inte att utläsa några större skillnader mellan språkanvändning med modern och språkanvändning med fadern. Modersmålet tycks användas i lika hög utsträckning med båda. Men det är inte i alla familjer som informanterna uteslutande talar modersmålet med föräldrarna. I ungefär 30 procent av familjerna används också svenska i kommunikationen mellan barn och föräldrar och det förefaller också vara ungefär lika vanligt med modern som med fadern.

Informanterna i enkätstudien använder också modersmålet mycket när de umgås med sina syskon i hemmet. Ungefär 90 procent säger att de gör det. Men det är också mycket vanligt att syskon talar svenska sinsemellan. Ungefär 75 procent anger att de gör det, en betydligt högre andel än med föräldrarna.

Inom hemdomänen tycks alltså modersmålet ha en relativt stark ställning för undersökningspersonerna även om svenska ofta tycks användas parallellt med modersmålen. Det gäller i de fall informanterna har syskon, vilket de allra flesta har. För dem som är enda barn i familjen förefaller det dock troligt att modersmålet behåller en starkare ställning i hemmet.

Boyd och Jørgensen (1994, s. 11) menar att familjedomänen är av avgörande betydelse för huruvida minoritetsspråket, d.v.s. informanternas olika modersmål, ska kunna bevaras och utvecklas. Hyltenstam och Stroud (1991) hävdar också beträffande språkbyte eller språkbevarande bland minoritetsgrupper att ”[d]en mest genomgripande effekten vad gäller språkval åstadkoms när föräldrar väljer majoritetsspråket framför minoritetsspråket i samband med barnuppfostran. En socialisation som inte innefattar en förmedling av minoritetsspråket till nästa generation är själva kärnan i språkbytesprocessen” (s. 147). Enkätresultaten visar emellertid att föräldrarna till informan-

terna i denna studie i mycket hög grad förmedlar sina förstaspråk till sina barn genom att det fungerar som uppfostringspråk. Modersmålet får också en relativt stark ställning i hemdomänen genom att syskonen i stor utsträckning använder det i sitt umgänge sinsemellan, även om bruket av svenska också är utbrett här. Det är en vanlig tendens bland minoritetsfamiljer att språkanvändningsmönstren förändras när barnen lär in majoritetsspråket i skolan (jfr Wong Fillmore 1991). Ju yngre minoritetsbarnen är när de lär majoritetsspråket, desto mer tar majoritetsspråket över i hemmen, i synnerhet bland syskon. Emellertid förefaller det inte finnas någon omedelbar risk för en total språkbytesprocess bland de aktuella informanterna i studien eftersom modersmålet tycks behålla en relativt stark ställning i hemmet, vilket också kan ha att göra med skolans inställning till modersmålen och modersmålsundervisningen (se avsnitt 4.4.).

När vi flyttar intresset till andra aktuella domäner, som exempelvis umgänget med andra släktingar, visar enkätresultaten att informanternas språkval i stor utsträckning bestäms av släktingarnas ålder och generationstillhörighet. Tillsammans med äldre släktingar, som mor- och farföräldrar och syskon till föräldrarna, används nästan uteslutande modersmålet, medan svenska i mycket högre grad används tillsammans med kusiner och yngre släktingar som också bor i Sverige. Liknande mönster kunde Boyd (1985) också konstatera i sin undersökning bland tvåspråkiga finska högstadiel elever i Borås, som i hög grad gjorde sina språkval utifrån samtalspartners ålder.

Inom domäner som ligger ännu längre från informanternas hem, som t.ex. i skolan, på fritiden och tillsammans med kamrater, visar sig användningen av svenska öka allt mer. I skolan är svenska det dominerande språket genom att det till övervägande delen är undervisningsspråk och det språk på vilket eleverna kommunicerar med de allra flesta lärare. Även om många elever också deltar i modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet och många har möjlighet att använda sina modersmål på skoltid, är det ändå användningen av svenska som vida överväger i skolan. Mycket av umgänget med andra skolkamrater sker också på svenska under skoldagen, eftersom det är det gemensamma kommunikationsspråk som alla har tillgång till. Knappt 60 procent av eleverna deltar i organiserad föreningsverksamhet och det är signifikant fler pojkar än flickor som är föreningsaktiva. Detta resultat kan jämföras med vad Nordenstam & Wallin (2002, s. 207ff) hävdar om sina manliga informanternas större rörlighet i samhället och att de ingår i fler nätverk än vad flickorna gör. Detta skulle kunna medföra att pojkarna har tillgång till en större språklig repertoar och lättare kan växla mellan varieteterna.

Ungefär hälften av eleverna skattar att de använder svenska mer än modersmålet eller enbart svenska. När man till dessa lägger dem som menar sig använda svenska och modersmålet ungefär lika mycket utgör de tillsammans

ungefär 70 procent av informanterna. Därmed framstår svenska språket som klart dominerande på den aktuella skolan. Resultaten visar samtidigt att informanterna använder sina modersmål i olika situationer tillsammans med olika samtalspartner men att modersmålets andel verkar minska när man förflyttar sig till domäner utanför hemmet och att svenskan istället ökar i motsvarande grad. Det tycks som att de språkval informanterna gör är av pragmatisk art och att de anpassar sig efter de miljöer där de vistas. I de domäner där modersmålet dominerar väljer de att använda sitt modersmål och i starkt majoritetsspråksdominerade miljöer, som exempelvis skolan, anpassar de sig till bruket av det språket. Barn kan i mycket liten utsträckning välja de sociala situationer de befinner sig i och med vilka de umgås. Det bestäms istället av den sociala miljö de växer upp i och det är den som informanternas flexibla språkanvändning i hög grad avspeglar, i detta fall den flerspråkiga miljön i området där de bor.

4.3. Attityder till språk

Som vi tidigare har konstaterat är den miljö som informanterna lever och vistas i synnerligen flerspråkig. Det gäller både bostadsområdet och den skola de går i. En fråga som aktualiseras i sammanhanget är om denna mångfald av språk i informanternas omgivning spelar någon roll för hur de ser på och värderar olika språk. Jag var intresserad av deras attityder till olika språk och frågade dem därför vilka språk de ansåg att det var bra för dem att kunna. De fick här ange så många språk de önskade och för varje språk de nämnde fick de också lämna en kort motivering till varför de tyckte att just det språket skulle vara bra att kunna.

I tabell 4.3:1 redovisas vilka språk som har nämnts av informanterna och vilken rangordning de har fått. Sammanlagt nämns de 22 olika språk som eleverna angivit som bra språk att kunna 630 gånger. Det förefaller som att den genomsnittliga eleven anser det positivt att ha tillgång till tre till fyra olika språk.

TABELL 4.3:1 *Språk som informanterna anser vara bra för dem att kunna*

Språk ¹⁸	Antal
1. Engelska	160
2. Svenska	145
3. Eget modersmål ¹⁹	142
4. Tyska	52
5. Franska	49
6. Spanska	22
7. Italienska	15
8. Arabiska	9
9. Turkiska	7
10. Norska	5

Engelska kommer allra högst upp på listan över de språk eleverna anser det vara bra att kunna. Det är knappast förvånande med tanke på den status det engelska språket åtnjuter såväl i Sverige (se exempelvis Hyltenstam 2004, s. 38, Josephson 2004, s. 14) som i många andra delar av världen. Det är det första främmande språk man läser i den svenska skolan och därmed torde det framgå att det också från officiellt håll anses vara ett viktigt språk. Invånarna i Sverige omges på ett markant sätt av engelska språket i TV, i filmer i musikutbudet o.s.v. Dessutom har engelskan en framskjuten plats i ungdomskulturen och inom vissa andra områden som IT- och datorvärlden, sport, kommunikation etc. Engelskan har kommit att bli mycket mer utbredd än tidigare bland hela den svenska befolkningen och attityderna till språket, i synnerhet bland den yngre befolkningen, tycks ha blivit allt mer positiv (SOU 2002:27, s. 210). Frågan om engelskan ska betraktas som ett främmande språk eller som ett andraspråk i Sverige idag har därför blivit relevant (Hyltenstam 2004, s. 51 f). Det vanligaste skälet till att ange engelskan som ett nyttigt språk att kunna bland informanterna är, enligt en av dem, att "nästan alla över hela världen kan engelska".

Som god tvåa bland nyttiga språk kommer svenska. De vanligaste motiveringarna till att eleverna behöver kunna svenska är typiskt att "jag bor ju i Sverige" och "för att kunna hänga med i skolan". Svenska är för informanterna majoritetsspråk och undervisningsspråk i skolan och det är för de flesta självklart att det är ett språk de måste behärska. Ändå är det inte alla elever

¹⁸ Sammanlagt nämner informanterna 22 olika språk. Förutom de 10 som räknas upp i tabellen nämner de också finska (4 st.), bosniska, persiska och ryska (3 st.), albanska, kurdiska och thailändska (2 st.) samt grekiska, kinesiska, portugisiska, serbokroatiska och vietnamesiska (1 st.).

¹⁹ Till denna kategori har jag räknat alla uppgivna språk som är modersmål för informanterna (även svenska).

som faktiskt nämner svenska som ett bra språk att kunna. Det kan möjligen bero på hur de har uppfattat frågan eller att det är så självklart med nyttan av att kunna svenska att vissa (34 stycken) helt enkelt glömmet att nämna det. Det kan också vara så att några informanter som håller på att lära in svenska upplever det som så arbetsamt att de betvivlar nyttan av att kunna språket.

Tätt efter svenskan har informanterna uppgivit det egna modersmålet i nyttighetsgrad bland språken. Man kan notera att inte alla, men en stor majoritet (142 av 179), säger att det är bra för dem att kunna sitt modersmål. Det kan tyckas vara en anmärkningsvärt hög siffra om man betänker att skolan inte alls på samma sätt som med engelskan och svenskan visar på språkets betydelse. Modersmålsundervisningen är inte obligatorisk och är oftast placerad på icke schemalagd tid utanför skoldagen, vilket signalerar att modersmålet är ett språk som visserligen är tillräckligt viktigt för att skolan ska erbjuda undervisning i det, men inte så viktigt att den kan rymmas inom skoldagen (tillsammans med svenska och engelska t.ex.). Ändå är det alltså en majoritet av eleverna som anser sig ha nytta av kunskaper i sina modersmål. De motiv eleverna uppgivit för detta rör oftast möjligheterna att kunna kommunicera med sina närmaste – ”För att kunna tala med mina släktingar” – och att kunna hålla kontakterna med ursprungslandet – ”För att kunna språket när jag reser till mitt hemland”.

Efter modersmålet nämner sedan informanterna tre europeiska språk som traditionellt brukar betecknas som moderna språk, tyska, franska och spanska. Dessa språk nämns emellertid av betydligt färre elever (52, 49 respektive 22) än engelska, svenska och modersmålet. Många informanter motiverar nyttan av kunskaper i dessa språk med att de är stora världsspråk som därför också är bra att kunna. Andra har släktingar som bor i tysk-, fransk- och spanskspråkiga länder och ser nyttan av att kunna de språken när de besöker dem. Migration och globalisering verkar på olika sätt befördra lusten till språkkunskaper. Dessutom kan man säga att den svenska skolan förmedlar uppfattningen att tyska, franska och spanska är viktiga och statusfyllda språk genom att erbjuda främmandespråksundervisning i dem.

På nästa plats i rangordningen kommer italienska. Det är femton informanter som menar att det är ett bra språk att kunna. Deras motiveringar till detta varierar från att ”jag har släkt i Italien” till att ”det är ett så vackert språk” och till att ”jag ska bli fotbollssproffs i Italien”. De attityder som informanterna visat till olika språk har hittills inte varit särskilt förvånande, men de två språk som kommer därefter i popularitetsgrad är kanske mer oväntade. Nio elever, som inte har det som modersmål, säger i undersökningen att arabiska vore bra för dem att kunna och på motsvarande sätt säger sju att det vore bra att kunna turkiska. De aktuella eleverna anger som skäl till att vilja kunna arabiska och turkiska att de har kamrater som talar dessa språk och att

de skulle vilja kunna kommunicera med dem på deras modersmål. Ytterligare tretton språk blir sedan nämnda av enstaka elever. De flesta av dessa är språk som inte kan betecknas som högstatusspråk i Sverige men som ändå några elever skulle vilja kunna därför att deras kamrater talar språken.

4.3.1. Sammanfattning

Beträffande de huvudsakligen flerspråkiga informanternas syn på språk kan man utläsa några olika tendenser. För det första tycks de se ganska traditionellt på nyttan av att kunna vissa språk. Det är tydligt att engelska, tyska, franska och spanska är de främmande språk som är populärast och de är ju också de stora världsspråken som åtnjuter högst status i Sverige, i västvärlden och i övriga världen. Engelskan urskiljer sig här som det språk som informanterna anser sig ha allra störst nytta av. Det är ett språk som tycks vara på god väg att uppnå andraspråksstatus i det svenska samhället (jfr Hyltenstam 2004). Att skolan värdesätter kunskaper i de nämnda språken signalerar den också genom att anordna främmandespråksundervisning i dem.

För det andra säger resultaten att elevernas andraspråk, svenska, också är ett viktigt språk för dem (men ännu viktigare verkar alltså engelskan vara). Att kunna svenska anser många vara en självklar nödvändighet eftersom det är huvudspråket i det land de bor och därtill också undervisningsspråk i skolan.

För det tredje ser vi att en ganska stor majoritet av informanterna anser att det är viktigt för dem att kunna sina modersmål just för att det är deras förstaspråk och för att de ska kunna kommunicera med familj och anhöriga.

Det som något bryter den traditionella synen på språkkunskaperna är att ett antal informanter uppger en nytta i att kunna sådana språk som exempelvis arabiska och turkiska, vilka inte brukar räknas till högstatusspråken i Sverige. Enstaka omnämningen får också språken persiska, albanska, kurdiska och thailändska och enstaka elever anser att detta är språk som de skulle vilja kunna. De hänvisar till att de har kamrater som har de språken som sina modersmål. Det antyder att viljan att på ett framgångsrikt sätt kunna kommunicera med medmänniskor är en viktig drivkraft till att lära sig andra språk. De många kontakter som informanterna dagligen har med talare av många olika språk kan också tänkas påverka deras inställning till språken så att de i någon mån kommer att avvika från mer traditionella attityder. Den mer otraditionella synen på språk som vissa informanter uppvisar för också tankarna till exempelvis Ramptons (1995) studier av överskridande ("language crossing") i England (jfr också Auer & Dirim 2003).

4.4. Skolan och undervisningen

Föräldrarna och hemmet har som framgått stor betydelse för den flerspråkiga utvecklingen hos informanterna. Det är av avgörande betydelse i synnerhet för i vilken mån informanterna ska kunna behålla och utveckla sina modersmål. Den svenska skolan och förskolan har emellertid också ett uppdrag att på olika sätt främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer. I styrdokument inrättade på officiell nivå finns detta uppdrag formulerat och reglerat inom ramen för modersmålsträning (i förskolan) (Lpfö 98), modersmålsundervisning (i grundskolan) (Skolverket 2000b), studiehandledning på modersmålet (SFS 1994:1194) samt undervisning i svenska som andraspråk (Skolverket 2000c).

Av de 179 informanterna var 86 stycken födda i Sverige, inklusive de 11 som uppger svenskt ursprung. En liten majoritet, 93 stycken eller ca 52%, var födda i ett annat land än Sverige. I den tidigare redovisningen av informanterna har vi emellertid sett att många av dem kom hit vid unga år. Nästan 80% (73 stycken) flyttade till Sverige mellan 1 och 7 års ålder. Det innebär att många av informanterna har kunnat gå in i det svenska utbildningssystemet från början. Sammantaget uppger också 125 av de 179 eleverna (ca 70%) att de gått i förskola i Sverige och 154 (86%) att de börjat första klass i svensk skola. Det är alltså endast 25 av de undersökta eleverna som har börjat den svenska skolan senare än årskurs 1 och ännu färre, 14 stycken, har flyttat hit under årskurs 4 eller senare.

I detta avsnitt redovisas vad informanterna uppger att skolan (och i någon mån förskolan) har kunnat erbjuda dem som ett bidrag till deras flerspråkiga utveckling samt i vilken mån de också har tagit del av detta.

4.4.1. Modersmålsundervisning

Möjligheter för elever med utländsk bakgrund att delta i modersmålsundervisning har funnits i svensk skola sedan slutet av 1960-talet (jfr Hyltenstam & Tuomela 1996, s. 44 f, Tuomela 2001, s. 17 f), då många kommuner på frivillig basis åtog sig att anordna sådan undervisning. Det var emellertid först genom hemspråksreformen år 1977 som kommunerna ålades att anordna modersmålsundervisning i grund- och gymnasieskolan (Proposition 1975/76:118). Förskolorna rekommenderades samtidigt att erbjuda modersmålsstöd. Sedan reformen trädde i kraft har bestämmelserna för deltagande i undervisningen skärpts något så att kommunerna nu (Proposition 1990/91:18) är skyldiga att anordna modersmålsundervisning först om minst fem elever med samma modersmål i kommunen önskar få undervisning. Sedan 1985 är

endast den elev, vars ena eller båda vårdnadshavare har ett annat modersmål än svenska och som använder det som dagligt umgängesspråk med eleven, berättigad till undervisningen. Dessutom ska eleven ha grundläggande färdigheter i språket. Skolan erbjuder sedan 1994 modersmålsundervisning i grundskolan inom skolans val, språkvalet, elevens val eller utanför timplanebunden tid (se SFS 1994:1194). Det är den enskilda skolan som bestämmer om modersmål ska erbjudas inom de tre valen eller utanför timplanen. På Centrumskolan var det vanligaste alternativet att modersmålsundervisningen var förlagd till eftermiddagstid utanför skoldagen.

I *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98) uttrycks målsättningen att "[f]örskolan ska bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål" (s. 10). Denna läroplan var emellertid ännu inte inrättad vid den tidpunkt då informanterna i enkätundersökningen gick i förskolan. Den modersmålsträning som ändå anordnades för dem var en kvardröjande effekt av de rekommendationer som gavs till förskolan inom hemspråksreformen. Av de 125 informanter som gick i den svenska förskolan var det 60 som också deltog i den modersmålsträning som förskolan i Norrby anordnade, vilket tabell 4.4:1 visar. Det var särskilt vanligt att de portugisisktalande²⁰ barnen deltog i modersmålsträningen (12 av 16) liksom de turkiska (16 av 33), de persiska (8 av 13) och de spansktalande (6 av 7).

TABELL 4.4:1 *Deltagande i förskolans modersmålsträning*

	Antal	Procent (%)
Ja	60	34
Nej	65	36
Gick ej i förskolan	54	30
Totalt	179	100

Förskolan i Norrby hade vid denna tid anordnat särskilda förskolegrupper med tvåspråkig personal för dessa språkgrupper (med undantag för de persisktalande som gick i blandade språkgrupper). De representerade också de sedan en längre tid etablerade minoritetsspråken i området.

I kursplanen för grundskolans modersmålsundervisning (Skolverket 2000b) uttrycks målsättningen för undervisningen på följande sätt:

²⁰ I denna grupp ingick också några barn från Kap Verde som har det portugisiskbaserade kreolspråket kriolu som sitt modersmål.

Modersmålet är av avgörande betydelse för den personliga och kulturella identiteten och för den intellektuella och emotionella utvecklingen. Ämnet modersmål syftar till att ge elever med ett annat modersmål än svenska möjligheter att tillsammans med andra vidareutveckla sina kunskaper i modersmålet. Därigenom kan deras självkänsla stärkas och uppfattningen om den egna livssituationen tydliggöras (Skolverket 2000b, s. 1).

På Centrumskolan var modersmålsundervisningen vid undersökningstillfället arrangerad så att den i de flesta fall låg på eftermiddagar efter skoldagens slut. Trots det visade sig deltagandet i undervisningen vara förhållandevis högt. Tabell 4.4:2 visar hur många elever som tänkte börja i modersmålsundervisningen, deltog, inte deltog respektive hade slutat. Sammanlagt var det alltså 107 elever som deltog i modersmålsundervisningen, vilket utgör 60% av de berättigade eleverna. Denna andel överstiger riksgenomsnittet för deltagande i modersmålsundervisning, vilket för läsåret 1997/98 var ca 52% (Skolverket 1998). Det visade sig också finnas ett signifikant samband ($p < 0,05$) mellan kön och deltagande i modersmålsundervisning. Det var signifikant fler flickor som deltog i, eller skulle börja i, modersmålsundervisning än pojkar.

TABELL 4.4:2 *Deltagande i modersmålsundervisning på mellanstadiet fördelat på kön*

Kön	Skall börja	Ja	Nej	Har slutat	Totalt
Flicka	2	59	15	12	88
Pojke	3	48	17	23	91
Totalt	5	107	32 ²¹	35	179

Tabell 4.4:3 visar att det är fler av informanterna födda utanför Sverige som deltog i modersmålsundervisningen jämfört med de som är födda i Sverige. Det är 65 av de 107 som tog del av modersmålsundervisningen som inte är födda här. De utgör drygt 60% av alla modersmålseleverna. Detta samband mellan födelse land och modersmålsundervisning är också signifikant ($p < 0,05$).

²¹ I detta tal ingår de 11 informanter som har uppgivit svenskt ursprung.

TABELL 4.4:3 *Deltagande i modersmålsundervisning fördelat på informanter födda respektive inte födda i Sverige*

	Skall börja	Deltar	Deltar inte	Har slutat	Totalt
Född i Sverige	5	42	21	18	86
Född utomlands	0	65	11	17	93
Totalt	5	107	32	35	179

Beträffande de elever som har slutat delta i undervisningen tycks det däremot inte vara avgörande om de är födda utomlands eller inte. De utgör ungefär lika stor andel i båda grupperna.

Tabell 4.4:4 visar de modersmål vilka under vårterminen 1998 hade flest deltagande elever i Centrumskolan. Det största språket var portugisiska och i denna grupp ingår förutom 15 elever med portugisiskt ursprung också 5 elever från Kap Verde som fick modersmålsundervisning i portugisiska. Därefter följer i storleksordning bosniska, turkiska, persiska, somaliska, kurdiska, arabiska, albanska och spanska, förutom ytterligare åtta språk med endast enstaka deltagare. Listan avspeglar i stort storleken på de språkgrupper som fanns på skolan vårterminen 1998 (jfr tabell 4.1:6). Sammanlagt anordnades modersmålsundervisning i 17 olika språk.

TABELL 4.4:4 *De största modersmålen och antal som deltar i modersmålsundervisning*

Språk	Antal elever som deltar i modersmålsundervisning	Totalt antal elever i språkgruppen
Portugisiska	20 ²²	21
Bosniska	14	19
Turkiska	14	33
Persiska	12	13
Somaliska	11	14
Kurdiska	10	19
Arabiska	8	13
Albanska	4	5
Spanska	4	7

De skäl som informanterna anger för att delta i modersmålsundervisning kan huvudsakligen delas in i fyra olika kategorier. De flesta anger som anledning att de vill behålla eller öka kompetensen i sitt förstaspråk ("För att lära mig

²² I detta antal ingår också 5 elever med kriolu som modersmål och som har modersmålsundervisning i portugisiska.

mitt språk bättre”). Några andra, men betydligt färre, säger att de går till modersmålsundervisningen i enlighet med föräldrarnas önskemål (”För att pappa säger det”). Ytterligare några uppger som skäl att de vill kunna behålla kontakterna med släkten och sitt gamla hemland (”För att kunna tala med släktingar”) och slutligen uttrycker ett fåtal av modersmåls eleverna att de deltar i undervisningen eftersom de helt enkelt tycker att det är roligt (”För att jag tycker om mitt språk”).

Skälen till att inte delta i modersmålsundervisningen fördelar sig på något fler kategorier. De vanligaste orsakerna är att man tycker att man redan behärskar sitt modersmål (”Jag kan redan allting”), att modersmålsundervisningen på eftermiddagstid konkurrerar med andra aktiviteter (”Jag hinner inte för jag har fotbollsträning”), att man vill satsa all kraft på svenskan (”Jag vill först lära mig svenska”) och att man tycker att undervisningen i modersmålet är för svår (”Jag gick en termin, men jag fattade ingenting”). Dessutom anges i ett par fall att skolan inte lyckats med att skaffa modersmåls lärare i ett visst språk (hindi och laotiska) och att undervisningen sker på ”fel” varietet av språket (”Läraren kommer från ett annat arabisktalande land”).

4.4.2. Studiehundledning på modersmålet

Enligt grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) ska särskilt stöd ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Elever som på grund av otillräckliga kunskaper i svenska eller olikheter i omfattning och innehåll i sin tidigare skolgång inte kan följa klassens ämnesundervisning har rätt att få studiehundledning på modersmålet. Studiehundledning innebär att modersmåls läraren ger stödundervisning för elever i olika ämnen på modersmålet (och på svenska) och beslut om studiehundledning fattas av rektor. Vanligtvis ges studiehundledning i egen undervisningslokal eller genom att modersmåls läraren fungerar som kompanjonlärare i klassen (Paulin & Huuhtanen Almgard 1994). Det finns inte föreskrivet någon begränsning av timantal eller begränsning i antal skolår beträffande studiehundledning på modersmålet (Tuomela 2001, s. 24).

Det var 48% av informanterna (86 stycken) som uppgav att de deltog i studiehundledning på modersmålet, vilket framgår av tabell 4.4:5. Där kan också utläsas att det är något fler pojkar än flickor som har bedömts ha behov av stöd på modersmålet i olika ämnen.

TABELL 4.4:5 *Deltagande i studiehandledning på modersmålet och fördelning på kön*

Kön	Studiehandledning på modersmålet?		Totalt
	Ja	Nej	
Flicka	39	49	88
Pojke	47	44	91
Antal deltagande elever	86	93 ²³	179

Inga regler finns alltså för hur många timmar per vecka som studiehandledning ska ges men en vanlig praxis som har utvecklats vid många skolor är att det är relativt nyinflyttade elever som får studiehandledning under en eller ett par timmar i veckan (Tuomela 2001, s. 24). Tabell 4.4:6 visar hur timfördelningen beträffande studiehandledning är för de aktuella eleverna.

TABELL 4.4:6 *Studiehandledningstimmar per vecka*

Antal timmar per vecka	Antal	Procent (%)
1	63	73
2	14	16
3	9	11
Antal deltagande elever	86	100

Här kan man utläsa att det på Centrumskolan är vanligast att elever får handledning under en lektionstimma per vecka. 63 (ca 73%) av de deltagande 86 eleverna får det. Betydligt färre, 14 stycken (ca 16%), får två lektionstimmar och ännu färre, 9 stycken (ca 11%) får tre timmar. De elever som uppger att de får studiehandledning under tre timmar får det samtliga på portugisiska (sju portugisisktalande samt två kriolutalande elever). Det går inte att avgöra om dessa elever behöver mer stöd på modersmålet än övriga elever eller om de får det därför att det finns tillgång till modersmåls lärare på skolan.

Tabell 4.4:7 visar på vilka modersmål den mesta studiehandledningen gavs i Centrumskolan vid undersökningstillfället. Det visar sig vara turkiska (21 elever) och portugisiska (17 elever) som är de största handledningsspråken. Dessa språkgrupper är inte nykomna till Norrby utan representerar istället de grupper som funnits där under längst tid. De flesta av de aktuella eleverna är också födda i Sverige. Orsakerna till att de i så pass stor utsträckning ändå får ta del av studiehandledning på sina modersmål är troligen att språkgrupperna är ganska stora, att modersmålen och modersmålsundervisningen är etablera-

²³ I detta tal ingår också de 11 elever som uppgett svenskt ursprung.

de på skolan, inte minst genom att de funnits där relativt länge, samt att skolan tidigare haft såväl turkiska som portugisiska modersmålsklasser. Dessutom har skolan god tillgång på modersmåls lärare i dessa språk.

TABELL 4.4:7 *Delta tagande i studiehandledning på olika modersmål*

Modersmål	Studiehandledning på modersmålet?		Totalt
	Ja	Nej	
Turkiska	21	12	33
Portugisiska	17 ²⁴	4	21
Kurdiska	13	6	19
Bosniska	9	10	19
Somaliska	9	5	14

De språk som följer därefter i tabellen, kurdiska, bosniska och somaliska, är däremot språk som talas av elever som kommit till Norrby på senare tid. Majoriteten av dessa elever är inte födda i Sverige. Förutom på dessa språk ges också studiehandledning för enstaka elever på ytterligare nio modersmål (albanska, amhariska, arabiska, estniska, finska, persiska, serbokroatiska, spanska och tigrinja).

4.4.3. Svenska som andraspråk

Elever med annat modersmål än svenska har kunnat delta i undervisning i svenska som andraspråk sedan 1966 (Skolöverstyrelsen 1966). Ämnet benämndes från början stödundervisning i svenska och därefter under en period också svenska som främmande språk. Fram till 1995, då svenska som andraspråk blev ett eget ämne med egen kursplan och egna betygskriterier, bedrevs undervisningen formellt och i praktiken som stödundervisning. Målsättningen var att eleverna skulle ta del av denna undervisning tills de hade språkkunskaper nog att kunna följa klassens ämnesundervisning (jfr Tuomela 2001, s. 24 f).

Syftet med undervisningen i svenska som andraspråk formuleras på följande sätt i kursplanen:

Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Därmed får de förutsättningar att kunna leva

²⁴ I detta antal ingår också 5 elever med kriolu som modersmål.

och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever med svenska som modersmål (Skolverket 2000c, s. 1).

I enlighet med grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) skedde en stor och viktig förändring som innebar att undervisning i svenska som andraspråk skulle ges istället för svenska, inom språkvalet eller elevens val. Trots detta anordnas undervisningen i ämnet än idag i många kommuner och skolor som stödundervisning (Tuomela 2001, s. 25).

Informanterna kunde i allmänhet inte uppge om de fått undervisning i svenska som andraspråk eller ej. Det vill säga att de flesta hävdade att de inte fick det. Jag visste emellertid i förväg om att skolan hade organiserat undervisningen i ett tvåläraarsystem. För varje klass skulle det finnas två lärare och en av lärarna skulle ha ansvaret för andraspråksundervisningen. Eftersom studien inte har inkluderat deltagande observationer av exempelvis klassrumsundervisning kan jag inte säga om elevernas svar innebär att ingen undervisning i svenska som andraspråk förekommit, eller om den förmedlats på ett sådant sätt att det varit omärkligt för eleverna. Ämnets otydliga organisation på skolan omöjliggjorde emellertid i praktiken någon analys av variabeln svenska som andraspråk.

Den undervisning som från utlandet nyanlända elever kan få i förberedelseklasser är emellertid också en del av undervisningen i svenska som andraspråk. Det finns inga officiella föreskrifter som ålägger skolor att erbjuda sådan undervisning (Blob 2004, s. 13 ff), men däremot har skolan skyldighet att tillgodose de behov vissa elever har av särskilt stöd. De skolor som har relativt många nyanlända invandrar- och flyktingelever har därför ofta valt att ge den första introduktionen i det svenska språket och i det svenska samhället i en förberedelseklass. Bland de skolor som har inrättat förberedelseklasser brukar det anses att verksamheten i dessa syftar till ”att förse den nyanlända eleven med grundläggande kunskaper i det svenska språket, förbereda den enskilda eleven för inträde i vanliga klasser samt erbjuda en ”mjukstart” för hela familjen” (Blob 2004, s. 13). På Centrumskolans fanns två förberedelseklasser på mellanstadiet, varav den ena var av den mer traditionella typen. Den andra var en ”basgrupp”, d.v.s. en förberedelsegrupp inrättad för elever som tidigare varit i ringa kontakt med skolväsendet. Denna basgrupp betjänade också angränsande rektorsområden och hade bland eleverna också sådana som enligt sin ålder egentligen skulle ha gått på högstadiet.

Det var betydligt enklare för informanterna att besvara frågan om de gått i förberedelseklass jämfört med frågan om de deltog i undervisning i svenska som andraspråk. Tabell 4.4:8 visar att det sammanlagt var 59 elever (ca 33%) som fått sina grundläggande svensk-kunskaper i en förberedelseklass. Det visar sig också vara absolut vanligast att eleverna gick ett år i denna förberedande

undervisning. Åtta elever har gått i två år och endast i undantagsfall har elever kunnat gå där under längre tid. I dessa fall handlar det om elever som gått (och fortfarande gick) i basgrupp, d.v.s. elever som har saknat möjlighet till regelbunden skolgång och som inte haft grundläggande skriv- och läsfärdigheter på något språk (Arvidsson, Laakso & Olsson 1996). För dessa elever är inte målsättningen att de på kort sikt ska slussas ut i en klass utan att de i basgruppen ska få kunskaper och färdigheter motsvarande de som andra elever i samma ålder har, vilket kan ta tid.

TABELL 4.4:8 *Antal elever som gått i förberedelseklass fördelat på antal år i förberedelseklass*

Gått i förberedelseklass?	Totalt	År i förberedelseklass				
		1 år	2 år	3 år	4 år	5 år
Ja	59	44	8	5	0	2
Nej	120					
Totalt	179					

Resultaten visar att det är vanligare att elever med vissa modersmål har gått i förberedelseklass än andra. I tabell 4.4:9 kan vi se att de allra flesta av de somaliska informanterna (11 av 14) har gått i förberedelseklass. Bland de övriga språkgrupperna, bosniska, turkiska, kurdiska, persiska och arabiska, är det en viss del av hela språkgruppen som har fått denna förberedande undervisning. Ytterligare enstaka elever med 14 olika modersmål tillhör också dem som gått i förberedelseklass.

TABELL 4.4:9 *Antal informanter med olika modersmål som gått i förberedelseklass*

Modersmål	Gått i förberedelseklass?		Totalt
	Ja	Nej	
Somaliska	11	3	14
Bosniska	9	10	19
Turkiska	9	24	33
Kurdiska	6	13	19
Persiska	5	8	13
Arabiska	4	9	13

Det visar sig också naturligt nog finnas ett signifikant samband ($p < 0,05$) mellan att ha gått i förberedelseklass samt åldern vid elevernas ankomst till Sverige. De elever som har kommit hit från och med åtta års ålder, d.v.s. motsvarande årskurs 2, har samtliga placerats i förberedelseklass.

4.4.4. Sammanfattning och diskussion

De resultat som presenteras i detta avsnitt belyser på olika sätt vad skolan, och i någon mån förskolan, har kunnat bidra med för att utveckla informanternas flerspråkighet. Det som framstår som allra tydligast är att informanterna givits möjlighet att utveckla sina modersmål. Ungefär hälften av dem som gick i svensk förskola har deltagit i modersmålsträning medan ca 60 procent av de tillfrågade deltog i modersmålsundervisning på mellanstadiet, vilket är väl över riksgenomsnittet (52%). Det var också 48% av informanterna som fick studiehandledning på sitt modersmål. Sammantaget förefaller det som att Centrumskolan tagit sitt uppdrag på allvar när det gäller att främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer genom att erbjuda eleverna modersmålsundervisning. Att också en så jämförelsevis stor andel av eleverna tar del av den tyder på medvetenhet hos såväl elever och föräldrar som hos lärare och skolledning. Orsakerna till detta kan förmodligen sökas i att det sedan länge funnits elever med utländsk bakgrund på skolan. Under 1970-talet startades där några av de första modersmålsklasserna i Göteborg, huvudsakligen för turkiska och portugisiska elever. Många av de lärare som vid undersökningstillfället fanns på Centrumskolan var också under 70-talet verksamma där. Undervisning på modersmålet har alltså en stark tradition på skolan, vilket säkerligen bidragit till att modersmålsundervisningen fått en tämligen etablerad ställning där.

Enkätresultaten visar också att det, inte så förvånande, är de stora språken i området och de språk som funnits där under längst tid, portugisiska och turkiska, som är de språk som det ges mest modersmålsundervisning på. Det samma gäller studiehandledning på modersmålet. Flertalet elever med dessa modersmål är födda i Sverige och borde därmed rimligen inte behöva särskilt stöd på modersmålet för att kunna följa undervisningen i olika ämnen. Skälet är nog snarare att det fanns tillgång till modersmålslärare i både portugisiska och turkiska på skolan och att skolan passar på att utnyttja denna resurs. Förutom i portugisiska och turkiska erbjöd skolan våren 1998 modersmålsundervisning i 17 andra språk och studiehandledning på ytterligare 12 språk. Många av de elever som är enda talare av sitt modersmål på skolan har kunnat erbjudas modersmålsundervisning genom samordning med angränsande rektorsområden. I språken hindi och laotiska hade skolan dock inte lyckats med att få tag i någon modersmålslärare.

Genom hemspråksreformen 1977, då kommunerna blev skyldiga att anordna modersmålsundervisning, poängterades betydelsen av ämnet för elevernas språk- och identitetsutveckling. Under 1980-talets slut och 90-talets början kom emellertid modersmålsundervisningens kvalitet, organisation och allmänna nytta att ifrågasättas (Hyltenstam & Tuomela 1996, s. 19f, Otterup

2004, s. 174f), vilket bl.a. ledde till beslut att undervisningen skulle kunna förläggas utanför timplanebunden tid och att kommunerna inte var skyldiga att anordna modersmålsundervisning om färre än fem elever från en språkgrupp önskade undervisningen. Följden av denna reform blev att modersmålsundervisningens betydelse framstod som mer oklar och antalet berättigade elever som deltog i den minskade. Under tiden efter 1998, då jag genomförde enkätundersökningen, tycks emellertid modersmålsundervisningens betydelse åter ha kommit att uppvärderas, vilket bekräftas genom Skolverkets rapport *Flera språk – fler möjligheter* (Skolverket 2002) där man betonar vikten av att modersmålsundervisningens ställning i den svenska skolan stärks. Likaså hävdar Kommittén för svenska språket i sitt betänkande *Mål i mun* (SOU 2002:27) att alla människor har rätt till sitt modersmål och att förekomsten av de många olika språken i Sverige berikar landet. Kommittén lyfter även fram vikten av att minoritets- och invandraspråken i Sverige ges stöd. Den svenska regeringen har genom att satsa på olika typer av flerspråkig undervisning som försöksverksamheter signalerat att man anser att modersmålet spelar en viktig roll i skolan idag (se t.ex. Hallengren & Östros 2003). Framför allt tycks avsikten med denna satsning vara att lyfta fram modersmålet betydelse för såväl språkinläringen som lärandet i ett bredare perspektiv för att försöka förbättra studieresultaten för elever i segregerade områden.

Förutom modersmålsundervisning ska skolan också erbjuda undervisning i svenska som andraspråk för elever med utländsk bakgrund för att de på ett snabbare och effektivare sätt ska kunna utveckla sina färdigheter i svenska, med målsättningen att de ska uppnå modersmålsnivå i andraspråket (Skolverket 2000c). Ganska exakt en tredjedel av informanterna visste att de gått i förberedelseklass, åtminstone i ett år, och där blivit undervisade bl.a. i svenska som andraspråk. Däremot var det oklart för så gott som samtliga elever om de vid undersökningstillfället deltog i undervisning i svenska som andraspråk. I klasserna var den stora majoriteten av elever berättigad till denna undervisning och därför hade skolan valt att organisera undervisningen i parallelllärsystem för varje klass, där en av lärarna ansvarade för undervisningen i svenska som andraspråk. Då så många av eleverna var andraspråkselever framstod detta som ett smidigt sätt för skolan att anordna undervisningen.

Skälen till att arrangera andraspråksundervisningen på detta sätt må vara vällovliga, men det är ändå anmärkningsvärt att informanterna inte vet om de får undervisning i svenska som andraspråk eller inte. Sedan 1995 är svenska som andraspråk ett eget ämne med egen läroplan och i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) finns föreskrifter om hur skolan skall anordna undervisningen, vilka skolan uppenbarligen bryter mot. Skolan har en skyldighet att informera eleverna och deras föräldrar om ämnet och syftet

med undervisningen, vilket inte förefaller ha skett. Dessvärre är Centrumskolan inte ensam om att förhålla sig till ämnet svenska som andraspråk på det sätt som beskrivits ovan. I den kartläggning av svenska som andraspråk som Myndigheten för skolutveckling (2004) gjort redogörs för hur ämnet i landets skolor för en tynande och osäker tillvaro. Det är exempelvis endast två tredjedelar av de grundskolor som får kommunala medel för andraspråks-elever som anordnar undervisning i svenska som andraspråk. I de skolor som erbjuder undervisning finns det också en stor variation i hur undervisningen organiseras och i hur man avgör om eleverna ska läsa ämnet. I kartläggningen rapporteras också om hur elever och föräldrar kan uppleva deltagande i svenska som andraspråk som exkluderande (Myndigheten för skolutveckling 2004, s. 46).

Detta aktualiserar den diskussion som under senare år har pågått, både i Sverige och internationellt, om undervisning som riktar sig till minoritets-elever. Mycket av denna diskussion har handlat om minoritets-elevs exkludering från, respektive inkludering i, skolans "ordinarie" undervisning. Runfors (2003) har exempelvis beskrivit hur den svenska skolan exkluderar minoritets-elever genom att på sina egna premisser kategorisera och definiera invandrarelever (se avsnitt 2.4.3.). Därmed tilldelar skolan dem, enligt Runfors, olikheter som visade sig begränsa deras handlingsutrymme och möjligheter att lyckas i skolan. En utveckling som under senare tid varit tydlig, i såväl språkundervisning som undervisning generellt, är en strävan mot att inkludera alla elever i samma undervisning. Därmed har ansvaret för elever med särskilda behov också kommit att fördelas på fler lärare, vilka inte nödvändigtvis är utbildade för uppgiften.

Kritik har å andra sidan också riktats mot detta sätt att behandla alla elever lika oavsett behov (jfr Platt, Harper & Mendoza 2003, Reeves 2004). Kritiken går huvudsakligen ut på att skolor som anammat detta förhållningssätt har satt enspråkigheten som norm och tenderar att osynliggöra och neutralisera olikhet, vilket innebär att skolan utestänger många minoritets-elever från möjligheten att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och behov. Det kan mycket väl vara en strävan att behandla alla elever lika och att undvika exkludering som ligger bakom organiserandet av svenskundervisningen på Centrumskolan, vilket kan ha resulterat i att många av eleverna inte fick den undervisning i svenska som andraspråk som de hade behövt.

4.5. Skönlitteratur, tidningar och media

Hemmet och föräldrarna spelar en viktig roll för elevernas flerspråkiga utveckling och skolans uppdrag att främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer är likaså betydelsefullt. För att upprätthålla och utveckla färdigheterna i språken brukar också konsumtion av skönlitteratur och olika typer av media anses vara av vikt. Enkäten innehöll ett antal frågor som berörde i vilken mån informanterna tog del av sådant utbud. I detta avsnitt redovisas informanternas läsande av skönlitteratur på modersmålet respektive på svenska, läsande av dagstidningar på modersmålet och på svenska, läsande av andra tidningar (exempelvis ungdomstidningar, sporttidningar etc.) på modersmålet och på svenska, TV-konsumtion på modersmålet respektive på svenska samt konsumtion av videofilmer på olika språk.

4.5.1. Skönlitteratur

De frågor jag ställde till informanterna om skönlitteratur rörde hur ofta de läste böcker av skönlitterär art som inte var att betrakta som läromedel i skolan. Resultaten som redovisas i tabell 4.5:1 säger oss att 82 av de 168 informanterna med utländsk bakgrund aldrig läser skönlitteratur på sina modersmål, vilket alltså är så gott som hälften av dem (ca 49%). Det är endast två av dem som uppger att de läser böcker på sitt modersmål varje dag, medan de flesta av de som läser böcker på modersmålet, sammanlagt 70 stycken (eller ca 38%), läser varje vecka eller flera gånger i veckan. De uppger att de gör detta såväl hemma som i skolan. Ett fåtal av informanterna med utländsk bakgrund, sammanlagt 14 stycken (ca 8%), säger att de läser skönlitteratur på sina modersmål så sällan som ungefär en gång i månaden eller ett par gånger om året.

TABELL 4.5:1 *Läser skönlitteratur på modersmålet*

Hur ofta?	Ja, i skolan	Ja, hemma	Ja, både hemma och i skolan	Nej, aldrig	Ej aktuellt	Totalt
Varje dag		1	1			2
Flera gånger i veckan	1	14	7			22
Varje vecka	13	24	11			48
Ungefär en gång i månaden	1	2	3			6
Ett par gånger om året		6	2			8
Aldrig				80	13 ²⁵	93
Totalt	15	47	24	80	13	179

Man kan ha anledning att förvänta sig att de elever som deltar i skolans modersmålsundervisning läser mer skönlitteratur på sina respektive modersmål än de som inte deltar, eftersom en viktig del av målsättningen med den undervisningen är att eleverna ska bli bekanta med litteratur på modersmålet (Skolverket 2000b). Det visar sig också att 72 av de informanter som säger att de läser skönlitteratur på sina modersmål också deltar i skolans modersmålsundervisning (d.v.s. ca 84% av dessa). För övrigt förefaller hemmet vara av vikt även för läsande på modersmålet, då 47 (ca 57%) av de bokläsande informanterna menar att det är hemma de läser skönlitteraturen på modersmålet.

När det gäller att läsa skönlitteratur på svenska är informanterna betydligt flitigare, vilket framgår av tabell 4.5:2. 53 stycken (ca 30%) uppger att de läser böcker på svenska varje dag. Ytterligare 120 av dem (ca 67%) menar att de läser svensk skönlitteratur varje vecka eller flera gånger i veckan. Endast ett litet fåtal, sex stycken, gör det mer sällan än varje vecka och endast en informant säger sig aldrig göra det.

TABELL 4.5:2 *Läser skönlitteratur på svenska*

Hur ofta?	Ja, i skolan	Ja, hemma	Ja, både hemma och i skolan	Nej, aldrig	Totalt
Varje dag	2		51		53
Flera gånger i veckan	11	4	76		91
Varje vecka	5	4	20		29
Ungefär en gång i månaden	2		1		3
Ett par gånger om året	1		1		2
Aldrig				1	1
Totalt	21	8	149	1	179

Merparten av eleverna, 149 stycken (ca 83%) säger att de läser svensk skönlitteratur såväl hemma som i skolan, medan 21 elever (ca 12%) uppger att de läser mest i skolan. Sammantaget tycks dessa resultat visa att skolan har en viktig roll även när det gäller elevernas läsande av skönlitteratur på svenska. Att döma av resultaten förefaller skolan också att ha lyckats med sin uppgift, eftersom en så stor andel av eleverna (sammanlagt 157 stycken eller ca 88%) uppger att de läser svenska böcker hemma.

²⁵ Avser de tretton informanter som uppgivit svenska som modersmål.

4.5.2. Dagstidningar

De flesta av informanterna läser inte dagstidningar på sina modersmål. Tabell 4.5:3 visar att så många som 84% av informanterna med utländsk bakgrund (141 stycken) säger att de aldrig gör det. För många är det naturligtvis omöjligt, eller förenat med stora svårigheter, att få tag på aktuella dagstidningar på sina språk. Nästan inga föräldrar prenumererar heller på tidningar från sina ursprungsländer. Myrberg (2001, s. 253) har i en studie²⁶ av vuxnas läs- och skriv- och räkneförmåga funnit att vuxna invandrare i högre utsträckning än infödda svenskar anlitar bibliotek för att läsa tidningar och tidskrifter på modersmålet. Mina resultat visar på två undantag, nämligen två elever med portugisiska som modersmål, där föräldrarna håller sig med portugisisk-språkig dagstidning. De elever som uppger att de emellanåt läser dagstidningar på sina modersmål får i huvudsak tillgång till dem på stadsdelsbiblioteket eller i den kulturförening de tillhör.

TABELL 4.5:3 *Läser dagstidningar på modersmålet*

	Antal	Procent (%)
Varje dag	2	1,1
Flera gånger i veckan	1	0,6
En gång i veckan	11	6,1
Ungefär en gång i månaden	6	3,4
Inte så ofta	5	2,8
Aldrig	141	78,8
Inte aktuellt	13 ²⁷	7,2
Totalt	179	100,0

Betydligt fler av informanterna säger att de läser svenska dagstidningar. Det är inte många familjer som prenumererar på någon stor dagstidning, men i begreppet dagstidning inkluderar eleverna också gratistidningen Metro, som de enkelt har tillgång till och som många också säger sig läsa. Det är något oklart vad det innebär att de "läser" tidningen. Troligen innefattar det allt från att de tittar på bilderna, att de läser rubrikerna till att de läser delar av eller hela artiklar. 29 informanter (ca 16%) uppger att de läser en svensk dagstidning varje dag, vilket framgår av tabell 4.5:4. Sammanlagt 117 (drygt

²⁶ Denna studie ingår i International Adult Literacy Survey, vilket är en undersökning av vuxnas läs-, skriv- och räkneförmåga i olika länder och som leddes av OECD och Statistics Canada (Myrberg 2001, s. 241).

²⁷ Avser de tretton informanter som uppgivit svenska som modersmål.

65%) säger att de gör det allt från en gång i veckan till flera gånger i veckan. De utgör alltså majoriteten. Endast 23 elever (ca 13%) menar att de aldrig läser en dagstidning på svenska.

TABELL 4.5:4 *Läser dagstidningar på svenska*

	Antal	Procent (%)
Varje dag	29	16,2
Flera gånger i veckan	70	39,1
En gång i veckan	47	26,3
Ungefär en gång i månaden	8	4,5
Inte så ofta	2	1,1
Aldrig	23	12,8
Totalt	179	100,0

4.5.3. Andra tidningar

Dagstidningar riktar sig inte specifikt till barn och ungdomar utan har snarare vuxna läsare som målgrupp. I Sverige, liksom i övriga västvärlden, görs emellertid särskilda tidningar med ett innehåll som antas intressera yngre människor. Svenska exempel på sådana tidningar är Kamratposten, Frida etc. Jag klargjorde när jag ställde frågan till informanterna att serietidningar inte skulle räknas in här, eftersom jag ville komma åt tidningar som var baserade mer på text än bild. Fotbollstidningar och olika sporttidningar ges också ut och attraherar yngre läsare, varför de har fått ingå som ”andra tidningar”. Dessa typer av publikationer utkommer vanligen mellan en gång i veckan och en gång i månaden. Det kan också sägas om sådana tidningar att de är tämligen kulturspecifika och att de inte framställs och läses i alla delar av världen.

TABELL 4.5:5 *Läser andra tidningar på modersmålet*

	Antal	Procent (%)
Varje dag	1	0,6
Flera gånger i veckan	7	3,9
En gång i veckan	10	5,6
Ungefär en gång i månaden	12	6,7
Inte så ofta	9	5,0
Aldrig	127	70,9
Inte aktuellt	13 ²⁸	7,3
Totalt	179	100,0

²⁸ Avser de tretton informanter som uppgivit svenska som modersmål.

Resultaten visar att tillgängligheten av denna typ av tidningar på informanternas modersmål inte var stor. Enligt tabell 4.5:5 är det ca 71% (127 stycken) av eleverna som aldrig läser några sådana tidningar. Det är endast ett fåtal som uppger att de gör det med någon större regelbundenhet och de flesta av dem tillhör de portugisiska, spanska och turkiska språkgrupperna.

Det visade sig emellertid, enligt tabell 4.5:6, vara betydligt fler som läser barn- och ungdomstidningar på svenska. Det är inte så många som säger sig göra det varje dag (8 stycken, eller drygt 4%), men desto vanligare är det att man gör det en till flera gånger i veckan. Sammanlagt är det 119 informanter (ca 66%) som uppger det. Endast 20 av eleverna (ca 11%) säger att de aldrig läser sådana tidningar på svenska.

TABELL 4.5:6 *Läser andra tidningar på svenska*

	Antal	Procent (%)
Varje dag	8	4,5
Flera gånger i veckan	59	33,0
En gång i veckan	60	33,5
Ungefär en gång i månaden	28	15,6
Inte så ofta	4	2,2
Aldrig	20	11,2
Totalt	179	100,0

4.5.4. TV-program

Bland barn och ungdomar brukar TV-tittande vara en populär fritidssysselsättning. På senare år har utbudet av program också utökats genom att allt fler TV-kanaler har tillkommit. Tekniken erbjuder kabel- och satellittelevisión, vilket har möjliggjort för många familjer med utländsk bakgrund att se TV-program från sina tidigare hemländer.

Tabell 4.5:7 visar att det är 52 av informanterna med utländsk bakgrund (ca 31%) som ser TV-program på sina modersmål varje dag. Ytterligare sammanlagt 57 stycken (ca 34%) gör det flera gånger i veckan eller åtminstone en gång i veckan. Vanligast är det bland de arabiska, kurdiska, persiska, portugisiska och turkiska språkgrupperna att man ser TV-program på sina modersmål, antingen på svensk TV eller från sina ursprungsländer.

TABELL 4.5:7 *Tittar på TV-program på modersmålet*

	Antal	Procent (%)
Varje dag	51	28,5
Flera gånger i veckan	35	19,5
En gång i veckan	21	11,7
Ungefär en gång i månaden	5	2,8
Inte så ofta	8	4,5
Aldrig	46	25,7
Inte aktuellt	13 ²⁹	7,3
Totalt	179	100,0

46 (ca 27%) av informanterna säger att de aldrig ser på TV på sina modersmål. De språkgrupper som urskiljer sig tydligast här är den bosniska (8 stycken) och den somaliska (6 stycken). Dessutom finns det enstaka talare av språk från länder långt från Sverige (ex. dari, laotiska och tigrinja) som aldrig har möjlighet att se några TV-program på sina modersmål.

Tabell 4.5:8 visar att det däremot är mycket vanligt att informanterna ser på svenska TV-program. Hela 148 stycken (eller drygt 82%) uppger att de gör det varje dag. Jag har inte ställt frågan hur länge de tittar varje dag men man kan anta att det varierar ganska mycket bland informanterna. Ytterligare 25 (eller knappt 14%) säger att de ser svenska TV-program flera gånger i veckan, om än inte varje dag. Några få elever gör det en gång i veckan eller ännu mera sällan, men det är ingen som aldrig ser svenska TV-program.

TABELL 4.5:8 *Tittar på TV-program på svenska*

	Antal	Procent (%)
Varje dag	148	82,7
Flera gånger i veckan	25	13,9
En gång i veckan	5	2,8
Inte så ofta	1	0,6
Aldrig	0	0,0
Totalt	179	100,0

4.5.5. Videofilmer

Videofilmer hyrs numera ut i särskilda butiker som blivit vanliga inte minst i förorter och Norrby utgör inget undantag. Jag ställde frågan om informanter-

²⁹ Avser de tretton informanter som uppgivit svenska som modersmål.

nas videotittande för att få reda på vilket språk som var kopplat till det. Som tabell 4.5:9 visar såg informanterna mest videofilmer på engelska. 145 av dem (ca 81%) uppger att de mest hyr engelskspråkiga videofilmer. Därefter kommer filmer på svenska, men det är endast 15 (drygt 8%) som mest lånar sådana. Och det är försumbart få (3 stycken) som lånar videofilmer på sina modersmål. Några, 15 stycken (drygt 8%), lånar över huvud taget aldrig videofilmer.

TABELL 4.5:9 *Tittar på videofilm*

	Antal	Procent (%)
Mest på mitt modersmål	3	1,6
Mest på svenska	15	8,4
Lika mycket på mitt modersmål som på svenska	1	0,6
Mest på engelska	145	81,0
Aldrig	15	8,4
Totalt	179	100,0

I denna enkätfråga döljer sig emellertid en liten "slamkrypare" eftersom de engelskspråkiga videofilmer som majoriteten av informanterna uppger att de lånar säkerligen också är textade på svenska. Det språkliga inflödet som följd av dessa filmer kan därför antas bli både på engelska och svenska och borde ha möjlighet att stödja utvecklingen av båda språken.

4.5.6. Sammanfattning och diskussion

De frågor i enkäten som rörde informanternas konsumtion av skönlitteratur och olika typer av media fanns med därför att jag ville undersöka i vilken mån dessa kunde bidra till utvecklingen av deras språk. Medier på minoritetsspråk anses också ha en självklar roll i en språkbevarandesituation (Hyltenstam & Stroud 1991, s. 103). Generellt visar resultaten att det är svenskan som mest gynnas både av informanternas läsning av skönlitteratur och av deras övriga mediekonsumtion. Det kan troligen förklaras med det större utbud av svensk skönlitteratur och media som finns här såväl som av den större tillgängligheten.

Beträffande läsning av skönlitteratur på svenska visar sig skolan ha en stor betydelse. Lärare är oftast mycket medvetna om läsandets betydelse för språkutvecklingen och på senare tid har också pedagogisk forskning visat på läsandets särskilda betydelse för andraspråksinlärare. Elley (1991) har redovisat resultat från nio studier gjorda i olika länder världen över, där man har

funnit att andraspråksinlärare som exponerats för ett stort antal spännande och intressanta böcker med meningsfullt innehåll har lärt sig andraspråket snabbare än elever som undervisats med mer traditionella språkundervisningsmetoder. I Sverige har också olika läsprojekt som kunnat uppvisa mycket goda resultat vad gäller flerspråkiga elevers ord- och textförståelse (Axelsson 2000) blivit omtalade och spridda. Det är möjligt att det kan ha bidragit till att Centrumskolans lärare har lyft fram skönlitteraturen som ett viktigt medel för andraspråksutvecklingen.

Ungefär hälften av informanterna med utländsk bakgrund läser skönlitteratur på sina modersmål. Det tycks finnas ett samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och att läsa böcker på modersmålet, dock ej signifikant, vilket kanske inte är så förvånande, eftersom litteratur är ett viktigt inslag i modersmålsundervisningen (Skolverket 2000b). Det tycks emellertid vara mest i hemmet som eleverna läser litteratur på modersmålet, varför föräldrarna och deras engagemang också verkar vara betydelsefullt för att informanterna ska läsa böcker på sina förstaspråk. Ungefär hälften av eleverna med utländsk bakgrund läser aldrig böcker på modersmålet, varken i skolan eller hemma.

Dagstidningar och barn- och ungdomstidningar förefaller inte spela någon väsentlig roll för informanternas språkutveckling. I de fall de gör det stöder läsandet utvecklingen av svenskan eftersom eleverna läser betydligt mer sådana tidningar på svenska än på sina modersmål. Tillgängligheten är troligen en avgörande orsak till detta. Betydligt viktigare för språkutvecklingen tycks informanternas TV-tittande vara. De uppger att de allra mest ser program på svenska, men många har också tillgång till TV-stationer på sina modersmål från sina gamla hemländer. Hyreshusens parabolantennor i förortererna har varit föremål för mycket diskussion, men ger trots allt möjlighet för många barn och ungdomar att upprätthålla kontakten med sina förstaspråk, vilket kan vara till gagn för dem.

De flesta av informanterna tittar på videofilmer. Detta är också exempel på ett område där den engelskspråkiga kulturen starkt dominerar och vars popularitet är en bidragande orsak till att det engelska språket åtnjuter så hög status bland barn och ungdomar (jfr avsnitt 4.3.). Samtidigt bidrar videotittandet, tillsammans med andra kulturyttringar där engelska språket är dominerande, också till att engelskan fått en särställning i Sverige (jfr Hyltenstam 2004, s. 38, Josephson 2004, s. 14). Den stora majoriteten av informanterna, drygt 80 procent, uppger att de mest ser videofilmer på engelska. Därigenom snappar de säkert upp både ord och uttryck på engelska som ökar deras kunskaper och färdigheter i detta språk, samtidigt som de förmodligen också läser den svenska textremsan för att underlätta förståelsen, vilket torde stödja språkutvecklingen i svenska.

Sammantaget visar resultaten att informanternas läsning och olika typer av mediekonsumtion främst sker på svenska och stöder utvecklingen av svenska språket. Läsning av skönlitteratur och TV-konsumtion på de olika modersmålen förekommer också, men i betydligt mindre omfattning.

4.6. Skolframgång

Betygen är ett sätt att mäta elevernas framgång i skolan. Hur väl skolan har lyckats med sitt uppdrag att erbjuda eleverna möjligheter till utbildning utifrån deras speciella förutsättningar kan i någon mån värderas genom de betyg eleverna fått i olika ämnen. Samtliga elever som deltog i enkätundersökningen vårterminen 1998 har nu gått ut år 9 och lämnat grundskolan. Även de yngsta informanterna har avslutat grundskolan och gick ut vårterminen 2003. För att kunna se hur framgångsrika informanterna varit under grundskolan beslöt jag att i efterhand samla in informanternas slutbetyg från årskurs 9. Betyg från kommunala skolor är offentlig handling och var tillgängliga för mig huvudsakligen på den skola där de gick ut högstadiet. När informanterna på Centrumskolan gick över till högstadiet spreds de till många olika skolor. De flesta gick i de två högstadieskolor som finns inom Norrby, Västerskolan och Söderskolan, men ett antal av dem har flyttat till andra områden och skolor inom Göteborg. Några har flyttat till andra orter och ett fåtal har lämnat landet. Detta har medfört att jag inte lyckats samla in alla betyg. För elever som gått i friskola betraktas inte betyg som offentlig handling, varför ett litet antal sådana också fattas i mitt material. Sammanlagt har jag fått tag i betyg för 153 informanter medan jag saknar betyg för de resterande 26. Det interna bortfallet är någorlunda jämnt fördelat över de sex klasserna och två förberedelseklasserna. Det varierar från två till 7 elever per klass. Det största bortfallet var i den basgrupp som vid undersökningstillfället innehöll några elever som egentligen hörde till högstadiet. För dem har det förmodligen varit omöjligt att på så kort tid kunna inhämta tillräckliga kunskaper för att få ett grundskolebetyg. Även om de skaffat sig sådana i efterhand har jag emellertid inte lyckats få tag på dem.

4.6.1. Betyg årskurs 9

Poäng har räknats för varje elevs betyg och för poängberäkningen har samma meritvärderingssystem använts som är brukligt för gymnasieintagningen och som föreskrivs i gymnasieförordningen (SFS 1992:394). Där är det fastställt

att meritvärdet ska utgöras av summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg. Betygsvärdet för de enskilda betygen är bestämda till följande: Mycket väl godkänd (MVG) 20 poäng, Väl godkänd (VG) 15 poäng och Godkänd (G) 10 poäng. För ämne där eleven saknar betyg räknas 0 poäng. Meritvärdet för ett slutbetyg från grundskolan kan därmed variera från 0 till 320 poäng.

För att redovisa informanternas betyg har jag grupperat meritvärdessummorna, vilket framgår av tabell 4.6:1 I den första gruppen (0–9 p) finns elever som inte har något godkänt betyg i något ämne eller saknar betyg i alla ämnen. Den sista gruppen (310–320 p) omfattar de som har högsta betyg (MVG) i alla sexton ämnen, eller i nästan alla ämnen. Däremellan finns fyra grupper med stigande meritvärdespoäng (10–84 p, 85–159 p, 160–234 p, 235–309 p).

TABELL 4.6:1 *Meritvärdespoäng årskurs 9*

Meritvärde	Antal	Procent (%)
0–9 p	4	2,6
10–84 p	17	11,1
85–159 p	49	32,0
160–234 p	56	36,6
235–309 p	26	17,0
310–320 p	1	0,7
Totalt	153	100,0

Medelvärdet för de 153 informanternas slutbetyg i årskurs 9 var drygt 159 poäng (159,35 p), vilket innebär knappt godkänt betyg (G = 10 p) i de 16 bästa ämnena. Medianvärdet är 165 poäng. Det ligger strax över godkänt betyg i de 16 bästa ämnena. Som tabell 4.6:1 visar är det ett betydande antal elever (70 stycken eller ca 46%) som har färre än 160 poäng. Det betyder att knappt hälften av informanterna hade ofullständiga betyg när de lämnade grundskolan. 4 informanter saknar betyg över huvud taget.

83 elever (ca 54%) har ett meritvärde som överstiger 160 poäng. Det visar sig finnas ett svagt samband ($p < 0,07$) mellan kön och högre meritvärdespoäng. Det är fler flickor (59%) som har mer än 160 poäng än som har mindre än 160 poäng (41%). Pojkarna är lika många i båda grupperna (50%). De arton högsta betygssummorna (255–320 poäng) har 11 flickor och 7 pojkar och de tio högsta meritvärdena (265–320 poäng) har 7 flickor och 3 pojkar. Skillnaden blir alltså tydligare ju högre poängsumorna är.

Jag har också beräknat informanternas meritvärde baserat på deras betyg i svenska alternativt svenska som andraspråk, engelska och matematik från grundskolans årskurs nio. Dessa ämnen utgör gymnasiets kärnämnen och för

att kunna söka till gymnasiet nationella program måste eleverna ha godkända betyg i dem. Poängsumman beräknad på behörighetsgivande ämnen kan variera från 0 poäng – inga godkända betyg – till 60 poäng – Mycket väl godkänd i alla tre ämnena.

Tabell 4.6:2 visar att en relativt stor del av informanterna (44 stycken eller ungefär 29%) saknade betyg i, eller hade inte nått upp till godkända betyg i, de tre behörighetsgivande ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik i årskurs 9. Cirka 71% (109 stycken) hade dock godkända betyg eller mer i dessa.

TABELL 4.6:2 *Meritvärde för betyg i behörighetsgivande ämnen (svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik)*

Poäng	Antal	Procent (%)
0–9 p	15	9,8
10–19 p	12	7,9
20–29 p	17	11,1
30–39 p	75	49,0
40–49 p	25	16,3
50–60 p	9	5,9
Totalt	153	100,0

Medelvärdet för detta meritvärde var 28 och medianvärdet 30 poäng, vilket innebär knappt eller precis godkänt i alla tre ämnena. Här fanns ett starkare samband mellan högre betyg och kön. Flickorna visade sig ha signifikant ($p < 0,02$) högre betyg i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik än vad pojkarna hade.

Ytterligare två samband framträder ur materialet. De berör två av de större språkgrupperna på skolan och deras betyg i år 9. Det visar sig att det är signifikant ($p < 0,02$) fler persisktalande elever som har högre meritvärde än övriga språkgrupper. Av de 13 persisktalande informanterna är det 11 som har över 160 meritvärdespoäng (jfr tabell 4.6:1), medan det bara är två som har mindre än 160 poäng. Beträffande skolans största språkgrupp, den turkisktalande, gäller det omvända förhållandet. Här visar det sig vara signifikant fler ($p < 0,00$) informanter som har mindre än 160 poäng jämfört med icke turkisktalande. Det är 22 av de 31 informanterna med turkiska som modersmål som har mindre än 160 poäng och 9 som har mer än 160 meritvärdespoäng.

4.6.2 Sammanfattning och diskussion

Den uppföljning jag gjort genom att samla in informanternas slutbetyg från år 9 visar att de inte lyckats särskilt bra i skolan. Resultaten visar att ca 46% av dem gick ut grundskolan med ofullständiga betyg. När det gäller de behörighetsgivande ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik ser det något bättre ut. Det var 29% som inte hade nått upp till godkända betyg i alla eller något av dessa ämnen. Sammantaget ligger informanternas medelvärden i de båda meritvärderingsberäkningarna på just under godkänt i ämnena. Medianvärdena är något högre.

Dessa resultat stämmer i stor utsträckning överens med de beskrivningar som Skolverket gjort av hur elever med utländsk bakgrund når upp till skolans kunskapsmål. Enligt Skolverkets Resultatuppföljning 2002 var det 39% av denna elevgrupp som läsåret 2001/2002 avslutade grundskolan utan att nå kunskapsmålen i ett eller flera ämnen. Bland de undersökta informanterna var det ännu fler (46%) som inte gjorde det. Samma statistik från Skolverket säger att det var 25,4% av grundskoleeleverna som inte uppnådde målen i de ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationellt program i gymnasieskolan. Även beträffande detta låg informanterna i enkätundersökningen högre. De utgjorde ungefär 29%.

När jag jämför dessa slutbetyg från grundskolan med slutbetygen i årskurs 9 från två skolor i välkända flerspråkiga förortsområden från läsåret 2001/2002, Bredbyskolan i Rinkeby och Rosengårdsskolan i Malmö, ligger informanterna dock något bättre till (SIRIS 2004-12-03). På Bredbyskolan var det drygt 55% av eleverna som hade ofullständiga betyg och motsvarande siffra från Rosengårdsskolan var drygt 57% (att jämföra med 46% för mina informanter). Beträffande antal elever som inte uppnått målen i ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationellt program i gymnasieskolan var det nästan 39% som inte gjorde det på Bredbyskolan och ungefär 67% på Rosengårdsskolan (vilket ska jämföras med 29% av mina informanter). De flesta av informanterna har gått högstadiet i de två högstadieskolor som finns i Norrby, men ett antal har också gått i andra skolor i Göteborg i områden som inte brukar räknas som "invandrartäta".

Några av informanterna urskiljer sig genom att ha fått bra betyg. En statistiskt säkerställd tendens som framträder är att flickorna i stor utsträckning har högre betyg än pojkarna. Det visar sig i synnerhet beträffande betyg i de behörighetsgivande ämnena svenska/svenska som andraspråk och matematik. Detta är också ett resultat som styrker det som framkommer i några av Skolverkets senare rapporter, nämligen att många flickor med utländsk bakgrund når mycket goda resultat i skolan (ex. Skolverket 2000a). Nyligen konstaterades också i ett pressmeddelande från Skolverket (2004-07-01) att flickor med

utländsk bakgrund presterar bättre än infödda svenska pojkar i ämnesprovet i svenska för årskurs 9.

En språkgrupp som i mitt material presterar signifikant bättre i årskurs 9 än andra språkgrupper är de persisktalande. Det finns också en språkgrupp som har signifikant lägre betyg än övriga, nämligen den turkiska, trots att 28 av de 33 turkisktalande informanterna är födda i Sverige. Av de 13 informanter som har persiska som modersmål är det endast två som är födda i Sverige. För att förklara skillnaderna mellan hur de informanter som tillhör dessa två språkgrupper lyckas i skolan får man sannolikt se till gruppernas socioekonomiska status. Många av de iranier som av politiska skäl lämnade landet efter den islamistiska revolutionen och kom till Sverige tillhörde vad Eyrumlu (1997, s. 11) kallar den nya medelklassen. Utmärkande för denna är att den har utvecklats i de iranska storstäderna och att individerna har en västerländskt orienterad kulturidentitet. De har studerat i moderna skolor och de flesta är sekulariserade. Elever med iranskt ursprung i den svenska skolan har därför ofta haft en förväntan på sig att lyckas i skolan för att kunna skaffa sig de högstatusutbildningar som familjen förväntar sig av dem.

De flesta av föräldrarna till de turkisktalande informanterna i denna studie är födda på landsbygden i de inre delarna av Turkiet. De anses vara präglade av den landsbygdskultur som var rådande där vid tiden för deras flytt till Sverige (jfr Berg 1994, s. 28 ff). Det är en kultur som huvudsakligen är agrar och som traditionellt värderar praktiskt kunnande mer än bokliga studier. Axelsson (1999, s. 23), som undersökt skolframgång bland minoritetsgrupper i en högstadieskola i Stockholmsområdet med övervägande flerspråkiga elever, rapporterar också låga betyg för den turkiska gruppen. Hon ser som en möjlig förklaring till detta att uppfattningen om den turkiska gruppen som en grupp med låg utbildningsbakgrund i hemmet också kan ha påverkat skolans mottagande av och förväntningar på gruppen. Man kan förmoda att det är skillnader i de två språkgruppernas kulturer och socioekonomiska status, men också i skolans förväntningar på eleverna från de två språkgrupperna, som i mitt material visar sig beträffande deras framgångar i den svenska skolan.

Jag har också sökt samband mellan en rad andra variabler och betyg i årskurs 9. Exempelvis var jag intresserad av att se om det fanns samband mellan att vara född i Sverige respektive inte född i Sverige och meritvärdet av betygen i årskurs 9. Något sådant samband kunde emellertid inte konstateras utifrån det statistiska materialet. För de informanter som var födda utomlands undersöktes också samband mellan ålder vid ankomst till Sverige och betyg, men inte heller här fanns något statistiskt säkerställt samband. Bland informanterna tycks det alltså vara så att det inte är avgörande om man är född i Sverige eller inte för att man ska lyckas i skolan. Inte heller verkar det vara av

avgörande betydelse vid vilken ålder de utlandsfödda eleverna kom hit. Istället är det förmodligen en rad olika faktorer, som exempelvis en grupps socioekonomiska status som i exemplet ovan, som samverkar och som bestämmer om elever ska nå framgång eller inte.

4.7. Diskussion av enkätundersökningens resultat

Elevsammansättningen på Centrumskolans mellanstadium visar sig enligt enkätresultaten vara ytterst heterogen. Svenskan är ett av de många modersmålen men hamnar i storleksordning först på en delad sätteplats tillsammans med arabiska och persiska. Flerspråkigheten är utbredd bland informanterna. En övervägande majoritet är tvåspråkig men ett antal av eleverna uppger att de använder både tre och fyra språk i sin vardag. Det är en liten minoritet av eleverna som är enspråkigt svenska. Sammantaget visar resultaten beträffande skolans elevsammansättning och informanternas språkliga bakgrunder på ett komplext tillstånd som torde ha inverkan på såväl informanternas sociala situation som skolans möjligheter att ge goda och jämlika förutsättningar till utbildning. Centrumskolan är dock inte unik med avseende på den komplexa språksituationen vare sig i Göteborg eller i Sverige i övrigt. Liknande förhållanden har beskrivits i andra studier av förortsområden och förortsskolor (Narrowe 1998, Runfors 2003, Wiklund 2002 och Engblom 2004).

Beträffande skolans elevsammansättning kan man också konstatera att knappt hälften av eleverna är födda i Sverige, medan den andra dryga hälften är födda utanför Sverige. Endast 11 av eleverna födda i Sverige uppger att de har svenskt ursprung. De övriga 75 är födda i Sverige av invandrade föräldrar. Det är, som tidigare framkommit, en turkisk och en portugisisk språkgrupp som är dominerande bland dessa. De flesta av informanterna med utländsk bakgrund födda i Sverige uppgav föräldrarnas modersmål som sitt eget modersmål. Eftersom de är födda här och många av dem också använder svenska mer än sitt modersmål kan man fundera över vad det är som gör att de inte räknar svenska som ett av sina modersmål. Orsakerna kan vara flera. De kan föreställa sig att det bara är möjligt att ha ett modersmål och då har de mest känslor förknippade med föräldrarnas modersmål. De kan också mena att de inte har färdigheter nog i svenska för att kunna räkna det som ett modersmål. Men det kan också vara frågans formulering som styrde informanterna på det sätt de gjorde. Detta var något som undersökningen inte gav svar på. Allt fler barn och ungdomar med utländsk bakgrund är födda i Sverige precis som många av informanterna i studien. Därmed är det inte heller entydigt vilken roll svenska språket spelar för dem. Ska det ses som ett andra-

språk som de ska tillägna sig, eller ska det betraktas som ytterligare ett modersmål som de ska ges möjligheter att vidareutveckla? För skolan kan detta också innebära svårigheter när det gäller att avgöra vilka elever som är i behov av att läsa ämnet svenska som andraspråk (jfr Hyltenstam & Lindberg 2004).

De resultat som handlar om informanternas språkanvändning och vilka språkval de gör inom olika domäner och med olika personer i deras omgivning pekar i olika riktningar. Det är å ena sidan tydligt att svenskan dominerar i de flesta situationer utanför hemmet, som i skolan, i olika fritidsaktiviteter och tillsammans med kamrater. Det framgår också när informanterna skattar sin totala språkanvändning under en dag att svenskan är det dominerande språket för de flesta. Å andra sidan visar enkätresultaten också att informanternas modersmål tycks behålla en relativt stark ställning inom hemmet. Även med syskonen är det vanligt att informanterna växlar språk, men svenskan tycks ändå vara det språk som blir alltmer dominerande mellan dem.

De språkval som informanterna gör i kommunikation med sina syskon i familjerna, och i någon mån också med föräldrarna, visar att majoritetsspråket svenska börjar göra sitt inträde alltmer i hemdomänen, vilken tidigare i högre grad varit förbehållen modersmålet. Det är en utveckling som beskrivits även i andra studier av språkanvändningsmönster bland minoritetsgrupper (ex. Boyd 1985, Wong Fillmore 1991). Enligt Hyltenstam & Stroud (1991) skulle en sådan utveckling vara en indikation på att språkbyte håller på att ske. Det verkar sannolikt att eleverna i den här undersökningen är med i en språkbytesprocess på gruppnivå. Som individer verkar det dock föga sannolikt att många av dem kommer att byta språk helt, eftersom modersmålet fortfarande verkar dominera så starkt i umgänget med föräldrarna och även användas mycket med syskon, släktingar och jämnåriga ur samma språkgrupp.

Det tycks som om modersmålen har lyckats behålla en relativt stark ställning bland informanterna parallellt med svenskan. Även om svenskan är det språk de använder mest och som dominerar i skolan är det relativt många som deltar i den av skolan anordnade modersmålsundervisningen. Informanternas attityder till språk visar också att det fanns en positiv syn på modersmålen bland informanterna. Inställningen till engelskan och svenskan var visserligen något mer positiv, men endast marginellt. Förklaringarna till modersmålen förhållandevis starka ställning i området, och informanternas positiva inställning till sina modersmål, menar jag finns i förskolans och skolans tradition att erbjuda och anordna modersmålsundervisning för minoritetsspråkgrupper. Skolans positiva attityd gentemot modersmålen har säkerligen också haft betydelse för att de fortfarande används i så stor utsträckning i hemmen.

När det gäller informanternas attityder till språk är det särskilt tre språk som skiljer ut sig. Det är engelskan, svenskan och alltså de egna modersmålen

som de flesta lyfter fram som viktiga språk för dem att kunna. Av dessa är det engelskan som placerar sig allra överst och detta resultat är i överensstämmelse med undersökningar som gjorts om attityder till engelskan bland yngre individer i Sverige (ex. SOU 2002:27, s. 210). Engelska språket förefaller sålunda ha lika hög status bland elever med utländsk bakgrund som bland andra elevgrupper i Sverige, förmodligen för att de också tar del av samma typer av barn- och ungdomskulturer som andra elever. Den tydliga dominansen (drygt 80 procent) av informanternas videotittande på engelska kan sägas vara ett utslag av detta. Det svenska språket är majoritetsspråk och undervisningsspråk och svenska är självklart ett språk som är viktigt för informanterna att kunna. Synen på det egna modersmålet är också positiv, vilket tycks ge utslag i deltagandet i skolans modersmålsundervisning. Det som för övrigt är intressant i resultaten om informanternas attityder till språk är att språk som arabiska och turkiska hamnar bland de tio populäraste språken. Nio respektive sju informanter uppger att de skulle vilja kunna dessa språk för att kommunicera med kamrater som har dem som sina förstaspråk. Det är inte så många informanter totalt, men det visar ändå på en intressant företeelse som i andra studier har visat sig kunna leda till språkligt överskridande (crossing). Rampton (1995) har i England, liksom Auer och Dirim (2003) i Tyskland, studerat överskridande, d.v.s. hur individer som inte är infödda talare av språket använder minoritetsspråket i kommunikation med minoritetsgruppen. Överskridandet har i sådana situationer kommit att fungera som ett redskap i motståndet mot etniska, kulturella och rasmässiga stereotyper och har också visat sig kunna hjälpa till att överbrygga kulturella och etniska klyftor (Stroud 2004, s. 332).

Skolan visar sig ha stor betydelse också inom ett annat område som enkäten berör, nämligen läsning av skönlitteratur, särskilt när det gäller läsning av böcker på svenska. Samtliga informanter, förutom en, uppger att de läser böcker på svenska, men även beträffande läsning av böcker på modersmålet framkommer skolans betydelse genom att de informanter som deltar i modersmålsundervisning i betydligt högre utsträckning läser skönlitteratur på modersmålet än de som inte deltar. Detta förhållande kan emellertid också tolkas som att det är föräldrarnas medvetenhet om modersmålets betydelse för sina barn som gör att de ser till att de deltar i modersmålsundervisningen såväl som läser böcker på modersmålet. Troligen är såväl föräldrarna som skolan viktiga i detta avseende. De informanter som uppger att de läser böcker på modersmålet är dock betydligt färre än de som uppger att de gör det på svenska.

Vikten av bokläsande för språkutveckling hos elever med utländsk bakgrund samt för läsfärdigheter och läsförståelse har poängterats i många studier av läsning (t.ex. Taube 1995, Taube & Fredriksson 1995, Axelsson 2000).

Elevernas förmåga att läsa och förstå text är av avgörande betydelse för att de ska kunna inhämta kunskaper i skolan och därmed också för deras möjligheter att bli delaktiga i majoritetssamhället, liksom för deras utbildning och framtida yrkesliv. Kommittén för svenska språket (SOU 2002:27, s. 287) konstaterar att läsandet bland barn har sjunkit kraftigt de senaste femton åren. Det är emellertid inte en bild som styrks av resultaten från denna undersökning. Kommittén redovisar samtidigt att mediekonsumtionen är hög hos barn (ibid., s. 288).

Massmedias betydande roll för invandrares språkfärdighet och språkbe-teende har lyfts fram i olika studier (t.ex. Kostoulas-Makrakis 1995, s. 18, Hedman & Eklund 1998). Bland annat anses massmedierna vara en viktig del av språkinläringen eftersom andraspråksinlärarna genom massmedierna anses ta del av svenska språket på ett sätt som inte är särskilt tillrättalagt för dem och som dessutom kan bli ett stöd för den variant av målspråket som de tar till sig (Kostoulas-Makrakis 1995, s. 18). Den mediekonsumtion som tycks spela någon påtaglig roll för informanterna är deras TV-tittande. Kostoulas-Makrakis (1995) konstaterar också i sin undersökning att hennes informanter hade mer kontakt med radio och TV än med tidningar. I synnerhet är det vanligt att informanterna ser på svensk TV. Det är något mindre vanligt, men ändå inte ovanligt, att de ser TV-program på sina modersmål. Nästan hälften av dem gör det flera gånger i veckan eller varje dag.

Dagstidningsläsande anses också vara av betydelse för språktillägnet. I en rapport från Skolverket framgår att elever med utländsk bakgrund i årskurs 8 visade bättre läsprestationer på svenska om det fanns en dagstidningsprenumeration i hemmet (Taube & Fredriksson 1995, s. 15). Rapportskrivarna menar att det faktum att man prenumererar på en svensk dagstidning kan antyda att föräldrarna har hög utbildning och bra ekonomisk standard liksom att deras kunskaper i svenska är tillräckligt bra för att läsa en svensk dagstidning. Dessa variabler kan därmed påverka barnens läsprestationer utan att det finns något direkt samband mellan läsprestation och dagstidning i hemmet. Av informanterna var det mycket få som hade föräldrar som prenumererade på en svensk dagstidning. Däremot hade många av dem som regelbundet läste en svensk dagstidning tillgång till gratistidningen Metro. Denna tidning har visat sig vara attraktiv för personer med utländsk bakgrund (Hedman & Eklund 1998, s. 64) eftersom tidningens artiklar är lagom långa för den som inte behärskar svenska språket till fullo. En icke oväsentlig orsak till tidningens popularitet är också att den är gratis. Mycket få av informanterna med utländsk bakgrund läser dagstidningar på sina modersmål. Endast två stycken med portugisisk bakgrund har föräldrar som prenumererar på en dagstidning från det gamla hemlandet. Andra undersökningar har också visat att dagstidningsläsning på modersmålet är ovanlig (Municio & Meisaari-

Polsa 1980, s. 85). Istället för att läsa dagstidningar på modersmålet ersätter man vanligen dessa efter hand med svenska dagstidningar, eftersom de innehåller mer information som är relevant för det nya samhället. Dessutom är det förstås enklare att få tag på dagstidningar på svenska än på modersmålet.

Det verkar i störst utsträckning vara i utvecklingen av det svenska språket som massmedierna spelar någon större roll, framför allt genom TV-tittande på svenska och i någon mån också dagstidningsläsande på svenska. Beträffande modersmålet tycks det huvudsakligen vara TV-tittandet som kan ha betydelse för informanternas färdigheter.

För att få ett mått på graden av skolframgång för informanterna har jag samlat in deras slutbetyg från grundskolan. Generellt visar betygen för de 153 informanter vars betygsdokument jag fick tag på att många inte lyckats särskilt bra i skolan. Därmed kan man hävda att skolan inte fullgjort sin uppgift att ge alla elever möjligheter till utbildning utifrån deras speciella förutsättningar. Orsakerna till att så många misslyckats får troligen sökas på många olika håll, inte bara i skolan. Skolresultaten som informanterna i studien presterar visar sig i hög grad stämma överens med den bild som Skolverket rapporterar om beträffande elever med utländsk bakgrund och deras prestationer i den svenska skolan (jfr Skolverket. Resultatuppföljning 2002-12-16).

Det visade sig svårt att finna samband mellan olika variabler och informanternas förhållandevis svaga prestationer i skolan som kunde ge en trolig förklaring. Skolverket (2004) har i en sen rapport sökt sociala orsaker till att elever med utländsk bakgrund presterar sämre i skolan än sina svenskfödda kamrater. Föräldrarnas socioekonomiska status liksom i vilken mån de är integrerade på den svenska arbetsmarknaden skulle förklara skillnaderna i elevernas skolprestationer. Skolans sätt att hantera undervisningen för den aktuella elevgruppen skjuts därmed i bakgrunden. De resultat jag funnit beträffande den iranska och den turkiska elevgruppen och deras skolframgång stöder betydelsen av den socioekonomiska faktorn för skolframgång, men den lär därmed inte utesluta andra faktorer som också kan inverka. Situationen för de flerspråkiga eleverna är mycket komplex och sammansatt och sätten att möjliggöra en mer framgångsrik skolgång för dem får förmodligen sökas på många håll. Ett samhälle som inte segregerar och skiljer ut utan istället tar vara på och värdesätter medborgarnas symboliska kapital (jfr Bourdieu 1991) ger också handlingsutrymme åt dem. Men skolan har en central roll för att skapa ett klimat med mer jämlika maktrelationer (se avsnitt 7.3.) som gör att eleverna finner det meningsfullt att göra sådana investeringar som kan leda till skolframgång (jfr Cummins 1996). Det är många som delar på ansvaret.

Den statistiska analysen av det insamlade materialet har visat på få statistiskt säkerställda samband mellan olika ingående variabler. I de fall de har funnits har jag emellertid lyft fram dem i den tidigare redovisningen. Att jag

funnit så få enkla kausala samband menar jag beror på att det är många faktorer som samverkar och påverkar informanternas hela situation. Vilka betyg de får i årskurs 9 bestäms exempelvis inte enbart av om de är födda i Sverige eller hur gamla de var när de kom hit, utan påverkas också av faktorer som familjens socioekonomiska status, familjens integrering i det svenska samhället, skolans sätt att organisera undervisningen, kvaliteten på undervisningen, rådande maktrelationer i skolan, elevernas grad av motivation och lust till investering i skolarbetet, elevernas sociala nätverk, kamratkontakter och tillhörigheter och mycket annat. Det är faktorer som jag inte har kunnat studera på ett systematiskt sätt.

III

INTERVJUUNDERSÖKNINGEN

5. Material och metod

I detta kapitel redogör jag för bakgrunden till och syftet med intervjuundersökningen. De överväganden som ligger bakom valet av kvalitativ metod diskuteras liksom den kvalitativa forskningsintervjun. Vidare beskriver jag hur undersökningen genomfördes och infogar sådana metodologiska resonemang i relation till forskningsprocessen som blivit aktualiserade under studiens gång.

Slutligen redogör jag för grundad teori, som är den metod jag använt vid analysen av intervjumaterialet, samt mina egna ställningstaganden och förhållningssätt som lett fram till det sätt på vilket grundad teori kommit till användning i denna studie.

5.1. Bakgrund

De data som jag samlade in från Centrumskolan våren 1998, och som jag har analyserat och redogjort för i enkätundersökningsdelen (del II), resulterade i ett statistiskt material som på olika sätt beskriver förhållanden i en flerspråkig och mångkulturell mellanstadieskola och de elever som fanns där vid undersökningstillfället. Denna typ av kvantitativa och statistiska resultat kan emellertid upplevas som otillfredsställande eftersom de inte alltid förmår att ge en fullständig och nyanserad bild av de förhållanden som man avser att belysa. Redovisningen av informanternas språkanvändning i enkäten kan tjäna som exempel på detta. Bakom de svar som informanterna lämnade, och som huvudsakligen bestämdes av de tillgängliga svarsalternativen, fanns naturligtvis en rad olika skäl och förklaringar som t.ex. varför de använde eller inte använde sitt modersmål i vissa situationer. Dessa kom emellertid inte alltid till

uttryck. Detta var en av anledningarna till att jag ansåg det angeläget att komplettera enkätundersökningen med en studie baserad på kvalitativa intervjuer. Avsikten var att jag, genom att på detta sätt kombinera en kvantitativ metod (enkätundersökningen) med en kvalitativ (intervjuundersökningen), skulle få en mer nyanserad och fullödig bild av de flerspråkiga informanterna (jfr också Bryman 1997, s. 164) och deras situation. En sådan kombination av flera olika insamlings- och bearbetningsmetoder, metodtriangulering (Olsson & Sörensen 2001, s. 40f), används ibland för att belysa olika dimensioner av ett fenomen och för att ge en mer fullständig förståelse av ett problemkomplex. Kvantitativa och kvalitativa metoder behöver således inte utesluta, utan kan snarare komplettera, varandra (jfr avsnitt 1.4.), vilket förhoppningsvis denna avhandling ska visa.

5.2. Intervjuundersökningens syfte

Den tidigare redovisade enkätundersökningen beskriver på olika sätt flerspråkigheten och möjligheterna för flerspråkig utveckling bland eleverna i en mellanstadieskola i ett förortsområde i Göteborg. Flerspråkighet har varit ett naturligt fokus under hela mitt avhandlingsarbete och intervjuundersökningens ursprungliga syfte var att *söka de faktorer som var av betydelse för informanternas flerspråkighet och deras syn på den*, vilket jag såg som en logisk fortsättning på enkätundersökningens syften. För att analysera intervjuerna använde jag grundad teori. Det är en analysmetod som utgår från det empiriska materialet och som syftar till att generera teori (se avsnitt 5.4. om grundad teori). I analysarbetet kom en teoretisk modell att framträda där flerspråkigheten visade sig utgöra en av de ingående kategorierna. Den kategori som i modellen framstod som mest central, d.v.s. kärnkategorin, visade sig vara identiteten, vilket ledde till att jag kom att omformulera forskningsfrågan till: *Vilken betydelse har flerspråkigheten för informanterna i deras liv?*

5.3. Val av metod

Eftersom den uppföljning och komplettering av enkätundersökningen på Centrumskolan som jag valde att göra skulle nyansera och komplettera resultaten i den kvantitativa enkätundersökningen valde jag en kvalitativ inriktning för denna studie. Kvalitativa metoder utmärks av vissa egenskaper vilka gör dem lämpliga för ett sådant ändamål. Viljan att se eller uttrycka

händelser, handlingar, normer, värden etc. utifrån de studerade personernas eget perspektiv, d.v.s. med ett inifrånperspektiv och med närhet till undersökningsproblemet, är exempelvis utmärkande för kvalitativa studier (Bryman 1997, s. 77). De bygger på en öppen interaktion mellan informant och forskare liksom på forskarens beredskap att ställa sig empatisk (om än inte nödvändigtvis sympatisk) med de personer som studeras. I sådana studier är förutsättningen att man genom språket kan ta del av varandras inre världar och därigenom också tolka den information som erhålls (Olsson & Sörensen 2001, s. 14).

Ett annat drag som utmärker kvalitativa metoder är att de betonar socialt liv som en dynamisk process snarare än som ett statiskt tillstånd (Bryman 1997, s. 81f). Medan den kvantitativa forskningen har en tendens att utgå från den sociala verkligheten som statisk och något som finns utanför aktören, ger kvalitativ forskning en bild av samma sociala verklighet som föränderlig och socialt konstruerad. De företeelser som min intervjustudie avsåg att belysa, nämligen olika aspekter av flerspråkighet bland ungdomar, bör naturligtvis ses i ett längre tidsperspektiv, varför processaspekten är central.

Det var också angeläget för mig att inte formulera någon färdig hypotes om de flerspråkiga ungdomarna. Kunskapen om flerspråkighetens betydelse för dem var något som på ett induktivt sätt skulle växa fram under analysens gång med utgångspunkt i det insamlade materialet. Detta förhållningssätt – att hellre betona utforskandet av vissa sociala fenomenens beskaffenhet än att testa hypoteser om dem – anses också vara utmärkande för de flesta kvalitativa studier (Silverman 2001, s. 56). Inte sällan framförs kritik mot kvalitativa forskare för att de anser sig förutsättningslöst kunna utforska nya områden. Naturligtvis kan inga forskare gå som oskrivna blad in i en undersökning inom sitt eget forskningsområde, eftersom de för med sig förförståelse och ämneskunskaper in i denna process. Med min egen intervjuundersökning som exempel kan man konstatera att jag på förhand haft vissa kunskaper och föreställningar som har haft betydelse för hur intervjuerna har kommit att utspela sig liksom för vad de har kommit att handla om. Likaså har säkerligen samma kunskaper och föreställningar haft betydelse för den senare analysen. När man medvetet och konsekvent utgår från det empiriska materialet, och arbetar induktivt, menar jag dock att förutsättningarna för en utforskande process ökar. Omvänt kan det också innebära risker för att teorier ”tvingas” på materialet om man utgår från på förhand formulerade teorier och hypoteser.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang valde jag att genomföra min uppföljande undersökning på basis av halvstrukturerade intervjuer och med grundad teori (Glaser & Strauss 1967) som analysmetod. I nästa avsnitt diskuteras den kvalitativa forskningsintervjun och avsnitt 5.4. ägnas åt grundad teori.

5.3.1. Kvalitativa forskningsintervjuer

Syftet med kvalitativa forskningsintervjuer är att bygga upp kunskap inom ett förutbestämt område. Med ett socialkonstruktivistiskt synsätt skapas denna kunskap i samspel mellan intervjuare och undersökningssperson där kunskapen gemensamt konstrueras i samtalet (jfr Kvale 1997, s. 45). Socialkonstruktivismen, som har sina rötter i sociologin genom forskare som Berger & Luckmann (1979), försöker svara på frågan hur den sociala kontexten påverkar vår kunskap. En utgångspunkt är att verkligheten är socialt konstruerad och att fokus ligger på tolkning och förhandling om den sociala världens mening. Föreställningen om kunskap som verklighetens spegel förkastas. För socialkonstruktivister är språket och samtalet centralt (t.ex. Barlebo Wenneberg 2001) eftersom kunskapen skapas med hjälp av språkliga begrepp. Utmärkande för socialkonstruktivismen är också att den inte i första hand ställer frågan om kunskapen är sann eller giltig, eftersom den alltså inte accepterar föreställningen om en rent objektiv kunskap, utan istället riktar fokus mot hur den har tillkommit eller producerats (ibid., s. 30). Min intervjuundersökning är genomförd med en socialkonstruktivistisk ansats (jfr avsnitt 2.3.).

Forskarens roll i en kvalitativ forskningsintervju bestäms av vilken syn hon eller han har på vad kunskap är och hur den skapas. Enligt Kvale (1997, s. 11f) kan man med hjälp av metaforer särskilja två kontrasterande typer av intervjuare (som "malmlutare" och som "resenär"), där "intervjuaren som resenär" är den metafor som närmast ansluter sig till den konstruktivistiska ansatsen. En sådan intervjuare kan ses som en upptäcktsresande som under sin resa med hjälp av olika samtal rekonstruerar en berättelse tillsammans med de intervjuade för att vid hemkomsten kunna återberätta historien. I berättelsen, som inte är statisk utan befinner sig i ständig rörelse, finns kunskapen. Både intervjuaren och de intervjuade deltar i berättandet och båda parter påverkas också av innehållet (jfr också Carlson 2003, s. 33f). "Intervjuaren som malmlutare" söker å andra sidan efter den kunskap som tros ligga och vänta i den intervjuades inre, opåverkad av malmlutaren. I de intervjuer jag gjort med åtta flerspråkiga ungdomar vill jag se mig själv som en resenär som tillsammans med ungdomarna försöker berätta och konstruera historien om deras flerspråkighet och identiteter.

Eftersom det mänskliga samspelet är en så väsentlig del av den kvalitativa forskningsintervjun har det ofta hävdats att den saknar objektivitet och därmed också reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. I denna kritik ligger antaganden om att det finns en polaritet mellan sann och falsk kunskap liksom att det existerar en verklighet, oberoende av observatören, som det är forskarens uppgift att på ett systematiskt kontrollerat och verifierat sätt visa på (jämför "malmlutaren" ovan) (Kvale 1997, s. 11f). Dessa föreställningar

är inte sällan grundade i positivistiskt tänkande med rötter i naturvetenskaperna, som innebär att vetenskapliga fakta skall vara objektiva och kvantifierbara. Data skall enligt denna syn också vara otvetydiga och intra- och intersubjektivt reproducerbara, vilket betyder att undersökningar skall kunna upprepas på nytt med uppnående av samma resultat. Eftersom det finns en föreställning att den mänskliga faktorn i möjligaste mån bör elimineras från forskningen (ibid., s. 62) är det inte förvånande att den kvalitativa intervjun har ifrågasatts utifrån ett sådant förhållningssätt.

Frågan om hur reliabilitet och validitet uppnås vid kvalitativ forskning kommer emellertid att handla om något annat än vid kvantitativ forskning. Här är det väsentliga med vilken noggrannhet de olika stadierna i forskningsprocessen genomförs, vilket till sist kommer att vara beroende av forskarens hantverksskicklighet. Med ett postmodernt och socialkonstruktivistiskt synsätt är forskarens trovärdighet viktig (Kvale 1997, s. 218). Ett ord som bättre kan beskriva kvalitativa intervjuers reliabilitet och validitet är därför pålitlighet. ”Att vara pålitlig som forskare innebär allra minst att forskningsprocesserna utförs korrekt, att resultaten i största möjliga mån stämmer överens med de studerade personernas upplevelser. Hela företaget måste grundas i etiska principer om hur fakta samlas in och analyseras, hur ens egna antaganden och slutsatser kontrolleras, hur deltagarna engageras, och hur resultaten förmedlas” (Ely 1993, s. 104f). Min avsikt är därför att så öppet och sanningsenligt som möjligt redogöra för och reflektera över de olika momenten i forskningsprocessen under intervjuundersökningen, inte i första hand för att på ett pliktskyldigt sätt försöka verifiera mina resultat, utan för att i enlighet med Glaser & Strauss (1967) se verifiering som inbyggd i forskningsprocessen och som ett fortlöpande sätt att kontrollera forskningsresultatens trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet.

Forskningsresultatens generaliserbarhet är ytterligare en fråga som brukar aktualiseras vid kvalitativ forskning. Generaliserbarhet handlar om i vilken mån resultaten är representativa och går att överföra på andra liknande fall. För att på ett explicit sätt kunna generalisera resultat anses det krävas att undersökningen haft informanter som valts ut slumpmässigt från en population och att intervjuresultaten kunnat kvantifieras. Med ett sådant förfaringssätt är det möjligt att genomföra statistisk generalisering. I kvalitativ forskning har undersökningspersonerna sällan valts ut slumpmässigt utan snarare utifrån andra kriterier, i mitt fall huvudsakligen utifrån tillgänglighet. De intressantaste resultaten i en kvalitativ intervjuundersökning är sällan heller möjliga att kvantifiera. Därför krävs andra förhållningssätt till generalisering. Kvale (1997, s. 211f) behandlar vad han kallar *forskarens* och *läsarens generalisering*. Han menar att det inom vetenskapen ofta varit forskaren som bygger upp och argumenterar för det generella i sina resultat. Enligt Kvale kan frågan ställas

hur mycket som ska lämnas till läsaren och användaren att själv genom *analytisk generalisering* kunna göra en välöverlagd bedömning av i vad mån resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation.

5.3.2. Genomförande

I december 2002 skickade jag ett brev till samtliga 59 elever som vårterminen 1998 gick i klasserna 6A (31 elever) och 6B (28 elever) i Centrumskolan i Norrby och inbjöd dem till en träff på Humanisten, Göteborgs universitet. Av de 59 var det 22 som hörsammade inbjudan och kom till samlingen. 37 ungdomar uteblev alltså från denna återförening. Det finns säkert många olika skäl till det. Några meddelade att de var upptagna med andra åtaganden vid den aktuella tidpunkten, somliga avskräcktes förmodligen av att träffen var förlagd till universitetet och andra åter hade troligen ingen lust att delta i en undersökning. Vid denna första sammankomst, som jag för övrigt försökte arrangera i formen av en klassträff, presenterade jag några av resultaten från den tidigare genomförda enkätundersökningen. Jag redogjorde också i ganska allmänna ordalag för avsikten med mina fortsatta undersökningar och talade om att jag önskade ha kontakt med flerspråkiga ungdomar. Några av dem anmälde redan vid detta tillfälle preliminärt sitt intresse för att delta i en intervjuundersökning. Under våren 2003 inbjöd jag till ytterligare en sammankomst med ungdomarna. Jag hade hoppats att det denna gång skulle komma fler av de gamla klasskamraterna, men istället kom det färre. Emellertid anmälde sig nu sex av ungdomarna definitivt som beredda att ställa upp för intervjuer. Under tiden för genomförandet av intervjuerna kontaktade jag ytterligare två flickor, så att intervjuundersökningen slutligen kom att omfatta åtta ungdomar.

Om detta urval kan man säga att det huvudsakligen styrts av tillgänglighet och frivillighet. Alla utom de två sist tillkomna flickorna hade frivilligt anmält sig, men dessa ställde sig, efter att de blivit tillfrågade, positiva till att bli intervjuade. De två flickorna tillhörde två etniska grupper som var relativt stora på Centrumskolan och som inte var representerade bland informanterna. Ett av mina få krav på urvalet av informanter var att det var önskvärt med en spridning av etnisk tillhörighet liksom att både flickor och pojkar skulle finnas representerade. Av de åtta ungdomarna har två bosniskt, två chilenskt, en irakiskt, en iranskt, en kapverdianskt och en turkiskt ursprung. Beträffande den könsmässiga fördelningen är fem flickor och tre pojkar.

Vidare kan det beträffande urvalet av informanter sägas att det förmodligen är särskilt engagerade och intresserade ungdomar som är beredda att

offra av sin fritid för att delta i en undersökning som denna. Redan vid inbjudan till den första gemensamma träffen föll troligen de informanter bort som inte ville delta i en undersökning, liksom de som det kanske inte gått så bra för i skolan eller för övrigt i livet. De flesta människor väljer att inte skylta med sina misslyckanden om man har valmöjligheten. Det kan också ha funnits en mängd olika andra orsaker till att de inte kom till träffen. Med ett positivistiskt synsätt kan därför den kunskap som framträder ur intervjuerna med de åtta ungdomarna inte sägas vara representativ för de elever som gick i årskurs sex vårterminen 1998 och inte heller kunna generaliseras universellt. Med den socialkonstruktivistiska ansatsen, som intervjuundersökningen har, är varje person och situation å andra sidan unik. Från en sådan utgångspunkt är det inte heller generaliserad och universell kunskap som eftersträvas (jfr också Kvale 1997, s. 209f).

De informanter som ställde upp för intervjuer fick i inledningskedet skriva på ett "kontrakt" där de gav sitt medgivande till deltagande i undersökningen och där de samtidigt utlovades anonymitet och rätten att dra sig ur undersökningen om de av någon anledning inte längre skulle vilja delta. De utlovades också att få läsa utskrifterna av de transkriberade intervjuerna liksom deras livsberättelser vilka jag skrivit samman utifrån innehållet i intervjuerna. Informanternas anonymitet säkrades genom att de före första intervjun valde en pseudonym som ersätter deras riktiga namn. I övrigt har namn på personer och platser som skulle kunna röja informanternas identiteter antingen ändrats eller tagits bort i transkriptionerna och i infogade citat. Det var viktigt att ungdomarna skulle kunna känna sig säkra på anonymiteten för att kunna vara så fria och öppna som möjligt i intervjuerna. Lika viktigt har det varit för mig att ge den stadsdel, som är central i min avhandling liksom den skola där samtliga informanter gått i mellanstadiet, täcknamn vilket ytterligare garanterar informanternas anonymitet. Ett annat skäl till att inte benämna stadsdel och skola med deras riktiga namn är att jag inte vill bidra till den stigmatisering av vissa platser och förorter som svensk invandringsforskning, med medias hjälp, i viss mån gjort sig skyldig till (jfr Peterson, Svensson & Addo 2003, s. 72f). Den nyfikna läsaren skulle med ett visst detektivarbete ändå kunna lista ut vilken förort och skola det handlar om genom att exempelvis jämföra de demografiska uppgifter som lämnas i avsnittet om Norrby. Då vilar emellertid ansvaret på den personen.

Forskningsarbetet genomfördes i form av riktade öppna intervjuer. Lantz (1993) definierar dessa som intervjuer där "[i]ntervjuaren söker sammanhangsbestämd kunskap om de kvaliteter som intervjuaren har definierat" (Lantz 1993, s. 21). Jag utgick i samtalen från en på förhand planerad intervjuguide, där jag översiktligt och tematiskt hade skrivit ner vilka områden jag önskade skulle beröras i intervjun. Jag var angelägen om att alla

intervjuer skulle behandla samtliga dessa områden för att jag senare skulle kunna göra jämförelser mellan informanterna. Min strävan var emellertid att frågeguiden inte skulle få styra samtalen för hårt, utan att informanterna och deras svar i möjligaste mån skulle få bestämma åt vilket håll intervjuerna utvecklades.

Själva intervjuerna kom av praktiska skäl att äga rum antingen i ett köksutrymme på min institution eller på mitt tjänsterum. Även om jag vid varje enskilt intervjutillfälle eftersträvade att stämningen skulle vara så avspänd och vänlig som möjligt kan man inte bortse från att bara det faktum att samtalen genomfördes vid universitetet har haft betydelse för hur samtalen kom att gestalta sig. Min roll som akademiker, forskare och representant för en traditionstyngd institution som universitetet kom säkerligen att förstärkas av platsen för intervjuernas genomförande. Å andra sidan var jag vid intervjutillfället inte en helt okänd person för informanterna, eftersom vi då hade träffats vid några tidigare tillfällen och etablerat en vänskaplig relation. Jag uppfattar också deras frivilliga deltagande i samtalen som att de accepterade mig som samtalspartner och att de hade förtroende för mig som person. Man bör ändå ha i åtanke den sociala asymmetri (jfr t.ex. Bourdieu 1996) som intervjusituationen innebar. Den förstärktes dessutom av att jag är medelålders och man, vilket troligen kom att ha varierande betydelse för de olika samtalen. Exakt hur denna sociala obalans har påverkat intervjuerna är svårt att analysera, eftersom intervjusituationen alltid innebär en komplicerad interaktion. En tänkbar effekt är emellertid att ungdomarna har velat framställa sig i så god dager som möjligt, inte minst vad gäller sådana egenskaper och värderingar som universitetet kan förväntas stå för, som exempelvis målmedvetenhet och studiemotivation.

En möjlig källa till snedvridning i det empiriska materialet, som eventuellt kan påverka dess validitet (jfr Plummer 2001), är att informanterna mer eller mindre medvetet kan ha lämnat en tillrättalagd eller rent av falsk berättelse. I de fall intervjuaren känner till informanterna och deras bakgrunder kan sådana skevheter någorlunda kontrolleras. Jag har emellertid inte haft sådana kunskaper om de ungdomar som har deltagit i min intervjuundersökning, varför jag har fått anta att deras berättelser varit tillräckligt sanningsenliga. Å andra sidan är det mänskligt i en sådan situation som intervjuandet innebär att åtminstone inte framställa sig i sämre dager än vad som är nödvändigt. En annan källa till skevhet kan intervjuaren själv utgöra. Jag bar i varje samtal med mig vissa föreställningar och antaganden, som säkerligen har haft betydelse för hur samtalen har utformat sig. När jag under arbetets gång upprepade gånger läst igenom de transkriberade intervjuerna ser jag också att jag inte alltid har förhållit mig helt objektiv och förutsättningslös. Emellanåt har jag varit mycket aktiv och drivande i samtalen. I efterhand kan man också re-

flektera över intervjuandets svåra konst, som i själva verket är ett hantverk som man lär sig bäst genom att göra det om och om igen (ex. Kvale 1997). Efter hand har jag emellertid kommit till insikten att ”den aktiva intervjun” (Alvesson & Deetz 2000, s. 82ff) också har fördelar. Genom den har informanterna exempelvis förmåtts att i större utsträckning bidra till konstruktionen av ny kunskap.

Intervjuerna ska dessutom ses och förstås ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Det innebär att de utgör en särskild form av mänskligt samspel där kunskap utvecklas genom dialog, där både intervjuaren och den intervjuade är delaktiga och bidragande till kunskapsutvecklingen (jfr ex. Kvale 1997, s. 117ff). I samtalen, som handlade om informanternas liv, med särskilt fokus på språkanvändningen, konstruerar också ungdomarna sina identiteter i samspel med mig som intervjuare. De berättelser de väljer att presentera i intervjusituationen är sådana som de ser som viktiga att lyfta fram för den egna identitetskonstruktionen. Det är frågan *hur* identiteterna konstrueras, snarare än *vad* ungdomarna berättar, som är den viktiga. Inte minst av denna anledning är det irrelevant att ifrågasätta sanningshalten i ungdomarnas berättelser.

Intervjuerna, som i efterhand transkriberades, spelades in med hjälp av minidiskspelare. Vid transkriptionen har jag använt en transkriptionskonvention som bygger på en kombination av mini-CHAT, midi-CHAT och CA-CHAT (CHILDES) (<http://childes.psy.cmu.edu/>). Vid återgivandet av citat i avhandlingstexten har jag ändå, för att underlätta läsbarheten, huvudsakligen använt mig av skriftspråksformer. Några ord har jag emellertid valt att återge i mer talspråklig form för att påminna om att citaten är hämtade från samtal. Det gäller t.ex. *mej*, *dej*, *sej* och *dom*. Jag har återgivits som *ja* i de fall ungdomarna har uttalat ordet så och *är* skriver jag som *ä*. Istället för *någon* använder jag *nån* och för *någoting* skriver jag *nånting*. Pauser har jag markerat med tre punkter (...) i citaten, medan [...] betyder att något ord utelämnats, oftast för att det inte ska gå att identifiera den intervjuade. Tecknet + i citaten betyder att ett ord har avbrutits. Ord som särskilt betonas i intervju-citaten skriver jag med versaler. För att göra citaten mer läsvänliga har jag också ibland gjort vissa smärre bearbetningar exempelvis genom att ta bort upprepningar o.d. Dessutom har jag använt skiljetecken för att underlätta läsningen.

Efter att intervjuerna transkriberats fick informanterna läsa igenom dem, dels för att de skulle se hur samtalet tog sig ut i transkriberad form, dels för att kontrollera att jag inte uppfattat fel eller feltolkat något i samtalet. De fick också uppgiften att granska transkriptionerna så att inga uppgifter fanns med i dem som kunde röja deras identiteter. Bryman (1997) kallar detta sätt att få informationen kontrollerad för ”respondentvalidering” (s. 96). Han menar

att det finns en viss lockelse i ett sådant tillvägagångssätt, men att det också rymmer vissa problem, som exempelvis att det kan inbjuda till censur och att det kan väcka försvarsreaktioner hos informanterna. De ungdomar jag intervjuade visade emellertid inga sådana reaktioner. Istället kunde de förtydliga och tillrättalägga vissa uppgifter i intervjuerna. De upptäckte också skarpögt vissa uppgifter i transkriptionerna som jag missat att ta bort, eller att ersätta med kodnamn, för att förhindra att informanterna skulle kunna identifieras.

5.4. Grundad teori – bakgrund och teoretiska rötter

Grundad teori (GT) är en metod som utvecklades för att användas inom sociologin och som företrädesvis, men dock inte alltid, har använts vid kvalitativa undersökningar. Den har sitt ursprung i arbeten av de båda sociologerna Anselm Strauss och Barney Glaser som under 1960-talet sammanstrålade vid University of California i San Fransisco och där samarbetade i en medicinsk studie, *Awareness of Dying*. Efter studiens publicering (1965) skrev de tillsammans en beskrivning av den metod de gemensamt utarbetat för studien, vilket resulterade i *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (1967). Denna bok är i det stora hela en stridsskrift mot de vid denna tid etablerade forskningsidealen som exempelvis positivism, behaviorism, empirism och operationalism.

Kortfattat är grundad teori en metod för att induktivt generera nya teorier. Den bakomliggande tanken är att om en teori genereras på ett tillförlitligt sätt och därmed också är ordentligt grundad i data, så kan man ha goda skäl att tro att den på ett korrekt sätt beskriver verkligheten – man kan ”lita på den”. Det blir då onödigt att i efterhand testa eller verifiera den. Glaser och Strauss uttrycker det på följande sätt i förordet till *The Discovery of Grounded Theory* (1967):

Not everyone can be equally skilled at discovering theory, but neither do they need to be a genius to generate useful theory. What is required, we believe, is a different perspective on the canons derived from vigorous quantitative verification on such issues as sampling, coding, reliability, validity, indicators, frequency distributions, conceptual formulation, construction of hypotheses, and presentation of evidence. We need to develop canons more suited to the discovery of theory. These guides, along with associated rules of procedure, can help release energies for theorizing that are now frozen by the undue emphasis on verification (Glaser & Strauss 1967).

Både Strauss och Glaser har sina rötter i den symboliska interaktionismen, en kvalitativ metodologisk riktning som uppträdde i USA i början av 1900-talet.

Enkelt beskrivet företräder interaktionismen uppfattningen att människans förmåga till tänkande är formad av social interaktion. Genom social interaktion tillgodogör sig människan den mening som gör det möjligt att tänka, och att utföra typiskt mänskliga handlingar (Hartman 2001, s. 28f). Blumer menade därför att det var kvalitativa forskningsmetoder, som exempelvis deltagande observation, som borde användas för att förstå den mening människan format.

Från den symboliska interaktionismen kommer också föreställningen att synen på vad man kan forska om måste vidgas, man bör ”studera det ostuderade”. Detta kom att bli betydelsefullt för den grundade teorin, vars syfte är att generera nya teorier inom områden där det inte finns färdiga teorier. Glaser och Strauss lät sig influeras av ytterligare en forskare inom Chicago-skolans tradition, Everett Hughes, och dennes jämförande analyser, vilket innebar att man skulle jämföra det till synes ojämförbara. Att hitta likheter mellan olika noggrant utvalda jämförelsegrupper kom att bli en av hörn-pelarna i grundad teori.

Ytterligare en viktig influens var John Deweys pragmatism, vilken kortfattat säger att verkligheten inte existerar som given utan att det är människorna som skapar den (Hartman 2001, s. 29f). Strauss menar att man, om man undersöker hur människor konstruerar sin verklighet, inte kan förutsätta bestämda begrepp eftersom man inte kan veta att de är relevanta för det man undersöker. Man bör istället koncentrera forskningen på att söka och etablera begrepp ur datamaterialet. Därför blev ännu en viktig hörnpelare i grundad teori att begreppen skulle *förtjäna sin väg* (*earn its way*) från data till teorin.

5.4.1. Teorins metodologiska huvudlinjer

Grundad teori är en empirinära metod som har som ett av sina huvudsyften att överbrygga gapet mellan ”de stora teorierna” och empirisk forskning (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 70). För Glaser och Strauss hade ”teorier” blivit synonymt med stora mäns teorier, som Marx’, Durkheims och Meads, och för efterkommande forskare återstod bara uppgiften att verifiera dessa teories giltighet (Glaser & Strauss 1967, s. 10f). Detta ville de emellertid inte nöja sig med. Glaser och Strauss lägger därför vikten vid teorigenerering istället för teoriverifiering och deras avsikt är att formulera en uppsättning sammanhängande metodregler för att generera teori ur empiriska data.

Grundad teori är en induktiv metod med deduktiva inslag, eller som Glaser säger en ”inductive-deductive mix” (Glaser 1978, s. 37f). Denna blandning av induktion och deduktion sker genom att man gör urval, datainsamling och analys interaktivt. Grundad teori innebär att man upprepar

urval, datainsamlande och analys om och om igen. Man samlar först in data från ett urval, analyserar data induktivt och gör därefter ett nytt urval deduktivt baserat på analysen. Sedan samlar man in mer data från detta urval, gör ytterligare analyser och gör ett nytt urval. Så fortgår förloppet tills teorin genererats. Det är en interaktiv, cirkulär process där datainsamlande och analys ömsesidigt påverkar varandra (Glaser 1978, s. 36f).

Den interaktiva processen styrs av specifika regler (Glaser & Strauss 1967, s. 45ff), som talar om när man har analyserat insamlad data tillräckligt, hur man gör ett nytt urval, vad man ska leta efter i datamaterialet etc. Metoden man använder vid analysen av data kallar de *ständig jämförelse* (*constant comparison*) (Glaser & Strauss 1967, s. 101ff), vilket innebär att man kontinuerligt jämför de data man samlat in från olika urvalsgrupper. Glaser & Strauss (1967) beskriver metoden som en process i fyra stadier.

Det första handlar om att jämföra ”incidents” som är tillämpliga för varje kategori. Alvesson & Sköldberg (1994, s. 75f) påpekar att Glaser och Strauss aldrig definierar begreppet ”incidents” i *The Discovery of Grounded Theory*, utan att läsaren här är utlämnad till egen tolkning. De menar dock att det med tanke på Glasers och Strauss rötter i symbolisk interaktionism och det blumerska paradigmet ligger nära till hands att likställa en incident med en ”social interaktion”.

Det andra stadiet i den ständiga jämförelsen berör hur kategorierna och deras egenskaper kan integreras. Denna process, säger författarna, börjar i litet format, med exempelvis korta minnesanteckningar. Men allteftersom kodningen fortskrider skiftar enheterna för den ständiga jämförelsen, från att jämföra incident med incident, till att handla om jämförelse mellan incident och egenskaper hos den kategori som blev resultatet av den inledande jämförelsen mellan incidenter. På detta vis, menar Glaser & Strauss (1967), gör den ständiga jämförelsen att de ackumulerade kunskaperna om en kategoris egenskaper blir allt mer integrerade, d.v.s. att de börjar relateras på många olika sätt och att detta i slutändan förhoppningsvis leder till en sammanhängande helhet, en grundad teori. Kategorierna kommer härigenom att integreras med andra analyskategorier och teorin kommer också att utvecklas genom de konstanta jämförelserna, vilka tvingar forskaren att skapa sammanhängande teoretisk mening vid varje jämförelse.

Det tredje stadiet i den ständiga jämförelsen handlar om att avgränsa teorin. Avgränsningen sker enligt Glaser & Strauss (1967) på två nivåer, avgränsning av teorin och avgränsning av de ingående kategorierna. Med avgränsning menar författarna att forskaren kan upptäcka underliggande likheter i den ursprungliga uppsättningen kategorier eller likheter i deras egenskaper och att hon/han därmed kan formulera teorin med en mindre uppsättning begrepp och kategorier. Teorin kan på så sätt göras mer generaliserad.

Det fjärde och sista stadiet handlar om att skriva teorin. När forskaren är övertygad om att hans analytiska modell bildar en systematisk, sammanhängande teori, kan resultaten publiceras, säger Glaser & Strauss (1967).

Genom att på detta sätt hela tiden jämföra data kommer man att se vad som är viktigt i det insamlade datamaterialet och det är på denna grund teorin genereras. Teorin kommer alltså att växa fram ur data samtidigt som den är grundad i data (Glaser & Strauss 1967).

Grundad teori kan, enligt Glaser & Strauss (1967, s. 79f) användas för att generera två olika typer av teorier, faktiska (ibland även kallade substantiella) och formella teorier. Skillnaden mellan dessa, säger författarna, är att den faktiska teorin utvecklas för ett faktiskt eller empiriskt område, medan den formella teorin utvecklas för ett formellt eller konceptuellt område. Som exempel från deras forskningsområde på det förstnämnda anför de teorier om patientvård, rasrelationer, yrkesutbildning, brottslighet eller forskningsorganisationer. Som exempel på formella teorier ges teorier om stigma, avvikande beteenden, formell organisation, socialisering, statuskongruens, auktoritet och makt eller social rörlighet. Skillnaden mellan teorityperna klargörs enligt Alvesson & Sköldberg (1994, s. 88f) inte helt av Glaser & Strauss, men Alvesson & Sköldberg hävdar att teorityperna rör sig på en mellannivå i ambitionsgrad, mellan mindre arbetshypoteser och allomfattande stora teorier. De menar att skillnaderna mellan de två typerna av teorier i själva verket handlar om lägre eller högre generalitetsnivå. Det analysarbete jag har gjort utifrån intervjuerna med de åtta flerspråkiga ungdomarna har lett till att såväl en faktisk som en formell teori har genererats. Skillnaderna på dessa är huvudsakligen att den formella teorin har en högre generalitetsnivå.

Redan i *The Discovery of Grounded Theory* (1967, s. 237f) säger Glaser & Strauss att det bör finnas vissa krav på den teori som genereras. Ett sådant krav är att teorin ska vara relevant. Med detta menar de att teorin skall beskriva det den är tänkt att beskriva. Och en grundad teori skall, enligt författarna, beskriva det som är viktigast för de personer teorin handlar om. Ett andra krav är att teorin måste fungera. En teori som inte fungerar i praktiken är värdelös. Den måste kunna förklara vad som hänt, kunna göra förutsägelser om vad som kommer att hända samt kunna tolka vad som händer i en viss domän. Ytterligare ett krav är att teorin måste kunna modifieras, d.v.s. den måste kunna genomgå små förändringar. Detta modifierbarhetskriterium är det som stödjer kravet på objektivitet i den grundade teorin. Teorin skall anpassa sig efter verkligheten, vilket är nödvändigt om teorierna skall beskriva en verklighet i förändring.

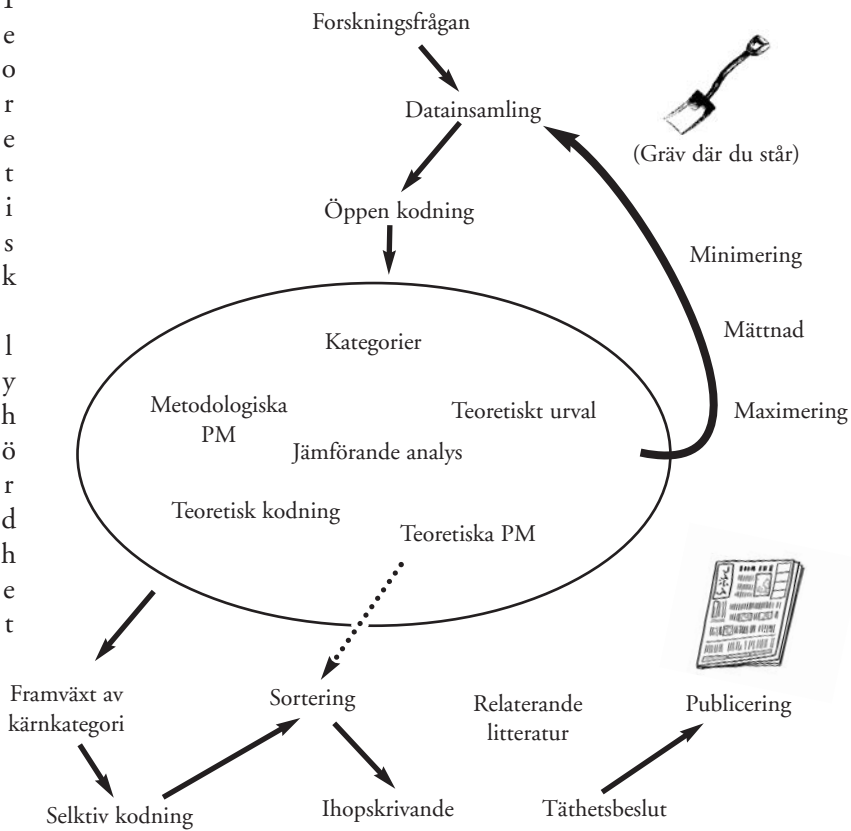
Under 1980- och 1990-talen uppstod en schism mellan den grundade teorins båda huvudmän. Strauss kom i Glasers ögon att bli ”revisionist” då han förändrade metoden så att hela forskningsprocessen blev hårdare styrd.

Glaser är den av de båda som ortodoxt hållit fast vid metodologins ursprungliga tankar och idéer och som idag också står för utvecklingen av grundad teori. Det är också Glasers och Strauss ursprungliga metod så som den beskrivs i Glaser & Strauss (1967) jag har följt, och också brutit mot, vid analysen av intervjumaterialet.

5.4.2. Forskningsprocessen

När man granskar olika studier där grundad teori används finner man snart att den ena inte är den andra riktigt lik när det gäller tillämpning av metoden (se t.ex. Granberg 2001, Lykke Bøll 2002, Nordängler 2002, Quist 1999). Det har förmodligen att göra med hur studierna har anpassats efter tillgängliga resurser i fråga om tid, pengar och erfarenhet. Det är sällan man träffar på studier som fullständigt följer Glasers och Strauss noggrant beskrivna forskningsprocess. En ledstjärna som dock kan komma till användning i samband med metoden grundad teori är vad Glaser (1998) kallar ”adopt and adapt”, vilket innebär att forskaren försöker förstå grundtankarna med metoden och sedan i möjligaste mån anpassar den efter forsknings-situationen.

Nedan görs en beskrivning av hur jag har genomfört min studie och på vilka sätt den ansluter sig till Glasers & Strauss (1967) intentioner med grundad teori-studier. Figur 5.4:1 visar schematiskt hur en sådan studie kan gå till. Av praktiska skäl beskriver jag forskningsprocessen i fyra stadier, men dessa stadier överlappar delvis varandra.



FIGUR 5.4:1 *Genomförande av en grundad teori-studie (från Gustavsson 1998, s. 115)*

5.4.2.1. Datainsamling

Varje studie har ett syfte, eller en forskningsfråga som beteckningen ofta är i grundad teori-studier. Det är denna fråga som bestämmer hur studien ska genomföras, vilken metod som ska användas, vilket urval som ska göras och vilka data som ska samlas in. Enligt Glaser & Strauss (1967, s. 45f) bör forskningsfrågan vara öppet formulerad så att den inte styr datainsamlingen i alltför hög grad. Eftersom den oftast är baserad på den förförståelse forskaren har kan det hända att forskningsfrågan måste revideras under studiens gång. I min redogörelse för intervjuundersökningens genomförande i avsnitt 5.3.2. har jag beskrivit hur jag under analysarbetet kom till insikt om att min ur-

sprungliga forskningsfråga måste formuleras om, eftersom den inte passade för den teoretiska modell som under analysens gång växte fram ur materialet.

Urvalet av informanter avgörs av syftet med studien. Det urval man gör för sin studie skall vara ändamålsenligt, menar Glaser & Strauss (1967, s. 45f) men det som styr urvalet ska inte vara några förutfattade idéer om vad som är viktigt, utan istället idéer som genererats ur insamlade data. Detta kallar de ett *teoretiskt urval* (Glaser & Strauss, s. 45f). Det är en speciell typ av urvals-metod för datainsamling där urvalet bestäms kontinuerligt genom under-sökningen och inte inledningsvis och en gång för alla. De informanter eller grupper av informanter man väljer att undersöka skall jämföras med varandra och bestämmer vilka informanter som bör ingå i studien. Tanken är att man bör maximera variationen i data så att man kan få en så rik teori som möjligt.

I det förra kapitlet har jag redogjort för hur urvalet av informanter för den intervjuundersökning jag genomförde gick till. Jag hade på förhand bestämt att de skulle komma från de två sjätteklasser som vårterminen 1998 fanns på Centrumskolan i Norrby och vars elever deltog i enkätundersökningen. Skälet till detta var bl.a. att de var de äldsta eleverna och också de som vid intervjutillfället kommit längst i sina fortsatta utbildningar. Därigenom kunde de förväntas ha fler erfarenheter och mer att berätta. De åtta ungdomar som slutligen kom att delta i intervjuundersökningen valdes ut huvudsakligen utifrån principerna tillgänglighet och frivillighet. Två av informanterna kontaktades dock som nämnts i efterhand för att i någon mån komplettera och bredda urvalet.

Datainsamlingen i studien bestod av att ungefär timslånga intervjuer genomfördes med informanterna. Intervjuerna spelades in och transkriberades i efterhand på det sätt som jag redogjort för i avsnitt 5.3.2. Transkriptionerna har sedan utgjort analysmaterialet. Informanterna fick transkriptionerna hemsända till sig för genomläsning och därefter bestämdes tid för ett uppföljande samtal, vilket också spelades in. Vid detta samtal gavs tillfälle till korrigeringar, tillrättalägganden och förtydliganden. Här kunde även eventuella frågor som inte ställts vid den första intervjun formuleras, så att samtliga informanter berört ungefär samma områden i sina berättelser. Detta ansåg jag vara viktigt för att kunna göra jämförelser i det insamlade materialet.

5.4.2.2. Kodning

I Grundad teori betyder kodning att man försöker hitta begrepp utifrån materialet. Detta går i stegvis abstraheringsgrad från *öppen kodning*, vilket innebär att man gör en grundkodning av materialet, till *begreppssättning av kategorier*, då man letar efter kluster av liknande art i materialet. Den sista fasen

av kodningsarbetet utgörs av den *teoretiska kodningen*, då man försöker finna relationer mellan kategorierna (se Glaser 1978).

Kodningsprocessen börjar med den öppna kodningen, vilket innebär när-läsning av data och en tolkning och etikettering av de fenomen som finns i det insamlade materialet. Detta är ett relativt mekaniskt arbete som går ut på att man arbetar sig igenom texten rad för rad. Man söker ord eller fraser som beskriver enskilda fenomen ("incidents") och antecknar dem i marginalen. Från sådana enskilda fenomen formulerar man sedan övergripande begrepp. De olika fenomen som på det viset framkommer ur texten utgör *indikatorer* för kategorin. Tanken är att det i texten finns ett antal indikatorer som alla pekar ut en begreppslik *kategori*. Denna kategoris egenskaper finner man genom att jämföra de olika fenomenen med varandra (ständig jämförelse). Den öppna kodningen avslutas genom att man väljer en *kärnkategori*. Den ska relatera till alla de andra kategorierna och bör förekomma frekvent i materialet. Dessutom ska kärnkategorin visa på en process som är mer generell än den process som studeras och den ska tillåta maximal variation i data (Gustavsson 2003, s. 220).

I den selektiva fasen fokuseras kodningen kring frågan om vilka kategorier som skall väljas ut av alla dem som genererats i den öppna fasen. Det är en avgränsningsprocess där man bestämmer vilka kategorier som ska finnas med. Endast de kategorier som verkligen kan relateras till kärnkategorin skall integreras i teorin.

5.4.2.3. Analys

Kodningen är en viktig del av arbetet med grundad teori och avgörande för om teorin verkligen blir grundad i data eller inte. Men kodningen skapar inte i sig en teori. För att komma fram till en sådan krävs kreativt tänkande kring koderna (Glaser & Strauss 1967, s. 102f). I detta tänkande utvecklas teoretiska idéer, vilka skall skrivas ner i teoretiska minnesanteckningar. Det innebär att man skriver ner de idéer och tankar om koderna och deras relationer som man får under kodningsarbetet. Det är viktigt att dessa teoretiska PM verkligen fångar upp relationerna mellan kategorierna och deras egenskaper och förklarar vad de egentligen betyder. Dessutom bör sådant antecknas som kan leda undersökningen vidare. Man bör t.ex. skriva ner vilken typ av data man ytterligare behöver för att komplettera förståelsen av en kategori, så att man når en mättnad. Och man bör likaså skriva ner när man tror att en kategori är mättad. Mättnad innebär att man inte ser någon möjlighet att finna några ytterligare egenskaper hos kategorin. Minnesanteckningarna skall man, enligt Glaser & Strauss (1967, s. 113), börja skriva så fort man börjat koda och fortsätta hela undersökningen igenom. Inte minst är minnesanteckning-

arna viktiga för den teoretiska kodningen, då man söker mer generella begrepp som kan beskriva relationerna mellan kategorierna i den faktiska teorin.

5.4.2.4. Teoretisk sortering och teorigenerering

Sortering utgör den sista fasen i genererandet av en grundad teori. Det man då sorterar är inte data eller koder utan de teoretiska idéer som man samlat i sina teoretiska minnesanteckningar. Det är ett komparativt arbete där man jämför minnesanteckningarna inbördes samt med data (Glaser 1978, s. 55 ff). I detta arbete formas det teoretiska ramverk som kommer att utgöra teorin. Den teoretiska kodningen kan sägas vara en kodning av den tidigare, öppna, kodningen och i denna fas arbetar man på en mer generell begreppsmässig nivå. Det som här beskrivs är de relationer mellan kategorierna som har blivit tydliga under det tidigare kodningsarbetet. De teoretiska minnesanteckningarna är en viktig källa för de teoretiska idéerna och den teoretiska kodningen.

5.4.3. Kritik av grundad teori

Strauss & Glaser (1967) är båda starkt kritiska till deduktiva forskningsmetoder. De menar att sådana teorier lätt får en spekulativ prägel och därför mister kontakten med empirin, så att testning blir svår genomförbar, eller om den trots allt genomförs, innebär att empiriska data med våld tvingas in i teorins kategorier. Forskningsmetoden ska istället, enligt Strauss & Glaser, vara förutsättningslös och fri i den bemärkelsen att forskaren inte är tvingad att utgå från en redan förutsatt teoribildning. De menar att risken då är överhängande att teorin inte skulle grundas i data utan att den tvärtom skulle tvingas på data.

Man kan fråga sig om det är möjligt att närma sig ett forskningsområde utan att ha kunskaper, föreställningar och färdiga uppfattningar över huvud taget. Alvesson & Sköldberg (1994, 71f) menar att det inte är möjligt och denna åsikt delar jag fullständigt. Det skulle i så fall innebära att forskaren ger sig in på kunskapsområden utanför sitt eget. Förmodligen ska Glasers och Strauss krav på förutsättningslöshet förstås som ett krav på att forskaren inte ska arbeta utifrån en given teori. Det framstår också som tydligt att grundad teori inte kan vara en rent induktiv metod eftersom Glaser & Strauss understryker att den successiva datainsamlingen ska styras av de ledtrådar och idéer man får om en eventuell framväxande teori (jfr Starrin 1996, s. 116). I den processen torde tidigare kunskaper vara av avgörande betydelse.

Strauss & Glaser (1967, s. 253) varnar forskare att läsa in sig för mycket på ett forskningsområde eftersom de därmed skulle förlora sina "fräscha ögon" för detsamma. Det finns visserligen exempel inom vetenskapshistorien där det visat sig att forskare med mindre boklig lärdom ibland har uppvisat större kreativitet i jämförelse med dem som varit ordentligt inlästa på ett område (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 72). Men det går också att visa på uppenbara nackdelar med att vara bristfälligt insatt i ett forskningsfält. En risk är att man kan hamna i "naiv empirism" och "sunt förnuft-perspektiv". Vidare hävdas det att modellerna som grundad teori skapar är baserade på det som är empiriskt lättåtkomligt och därför också relativt oreflekterat hos forskaren. Därigenom binder man sig vid empiriska ytstrukturer på ett sätt som gör att metoden aldrig kan nå fram till djupstrukturer i materialet (jfr Gustavsson 1998, s. 25). Eftersom det redan finns en hel del forskning inom de flesta forskningsfält är risken stor att det man med möda kommit fram till i en grundad teori-studie har sagts av forskare som tidigare varit inne på samma forskningsområde. För att undvika att uppfinna hjulet igen är det om inte annat lämpligt att bekanta sig med litteratur inom kunskapsfältet innan man påbörjar forskningsuppgiften.

Hela forskningsprocessen inom den grundade teorin anses vara tidskrävande (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 82). Den cirkelformade interaktiva processen mellan urval, datainsamling och analys i den inledande öppna fasen, liksom processen att hitta fram till en teori utifrån de ingående kategorierna i den avslutande fasen, kan kräva mycket tid och kraft. Samtidigt finns, som tidigare påpekats, risken att det blir trivialkunskap som skapats med hjälp av grundad teori.

En annan typ av kritik som riktats mot grundad teori kommer från objektivt orienterade forskare, eller s.k. positivisterna. De kritiserar metoden för det grundläggande subjektiva och kvalitativa elementet hos metoden. De hävdar exempelvis att forskningsprocessen i grundad teori är subjektiv och att beskrivningarna av hur processen går till är vaga (Gustavsson 1998, s. 25f). I grundad teori är objektivitet inte någon väsentlig fråga eftersom metoden handlar om att skapa teorier och inte att verifiera dem. Synen på en teoris sanningshalt skiljer sig också åt i positivistisk forskning och grundad teori-studier. Medan sanningshalten i en teori i positivistisk forskning avgörs med statistiska metoder, experiment och rationella och logiska regler avgörs "sanningshalten" i en grundad teori i hur väl den stämmer med och fungerar i empirin. Sanningsvärdet kan också vara annorlunda eftersom grundade teorier alltid är tentativa, d.v.s. de är tillfälliga och kan ändras när ny och avvikande empiri tillkommer. Kritiken från positivisterna mot grundad teori kan snarast sägas vara ett uttryck för skillnaderna mellan två olika forskningsparadigm, ett positivistiskt kvantitativt och ett kvalitativt.

5.4.4. Anda och bokstavstrohet

Det sätt på vilket jag har använt grundad teori i intervjuundersökningen med flerspråkiga ungdomar skiljer sig på en rad punkter från den strikta och ortodoxa, kvalitativa metod som idag har Barney Glaser som sin främsta förespråkare.

För det första ger jag mig inte ut för att vara helt förutsättningslös vid genomförandet av studien. Grunden till att man intresserar sig för ett visst forskningsområde, och vill utforska frågeställningar och problem inom det, är vanligtvis att man redan har insikter och kunskaper i ämnet. Denna kunskap bör komma till stor nytta i forskningsprocessen, inte minst i det skede då analysen ska lämna det empiriska stadiet och leda till det tolkningsstadium som den teoretiska kodningen innebär. En viss förförståelse inom ett område bör också hjälpa till att fokusera de fenomen som är intressanta, så att inte alltför mycket empiriskt arbete behöver genomföras innan man kommer fram till det som verkligen är intressant och relevant. Å andra sidan är en ständig reflektion över hur förförståelsen kan påverka exempelvis analysprocessen väsentlig för att säkerställa att resultaten på ett mer tillförlitligt sätt blir grundade i data.

En följd av den öppna ingång i forskningsprocessen, som Glaser & Strauss (1967) förespråkar, är att forskaren bör läsa den litteratur som är relevant för det område som undersöks först efter att den empiriska undersökningen gjorts och efter att den grundade teorin skapats. Skälen till detta, menar författarna, är att forskaren ska vara så opåverkad som möjligt av andras conceptualiseringar och upptäckter inom området som studeras. Därför skiljer sig ofta rapporteringen av grundad teori-studier från annan vetenskaplig rapportering, där det är vanligt att de teoretiska utgångspunkterna för studien ges redan inledningsvis. Istället rekommenderar Glaser & Strauss (1967) att presentationen av relaterad forskningslitteratur integreras och följer logiken i den grundade teorin. Den rekommendationen har jag dock inte helt följt i denna avhandling, där en översikt över relevant forskning gemensam för både enkätundersökningen och intervjuundersökningen getts redan inledningsvis, eftersom jag ansett det angeläget att redogöra för den forskning som redan finns inom fältet. Översikten utgör samtidigt en redovisning av kunskaper som jag haft med mig vid genomförandet av båda undersökningarna. I de båda undersökningarnas analysdelar integreras emellertid efter hand, i Glasers och Strauss anda, också teorier och forskningslitteratur som där har blivit aktualiserade.

Urvalet av informanter som ska ingå i en grundad teori-studie bör enligt Glaser & Strauss (1967) vara ändamålsenligt. Det innebär att man vid den inledande planeringen gör en bedömning av vilka data man behöver och

väljer informanterna utifrån detta. Det som styr urvalet ska däremot inte vara förutfattade idéer om vad som är viktigt, utan idéer som genererats ur insamlade data. Detta kallar de ett teoretiskt urval. Ett sådant innebär att urvalet kontinuerligt bestäms genom undersökningen och inte inledningsvis och en gång för alla. Det urval av informanter som jag gjort för min intervjuundersökning har bara delvis följt principerna för ett teoretiskt urval (jfr avsnitt 5.3.2.).

Såväl förfarandet vid urvalet som den något begränsade datainsamlingen, en timslång intervju med ett uppföljningssamtal, utgör förhållanden som en ortodox grundad teori-forskare troligen inte skulle anse motsvara metodens principer. Att jag ändå valt att gå till väga på detta sätt kan förklaras av att det varit praktiskt att anlita informanter som självmant anmälde sitt intresse för att bli intervjuade, liksom att det för denna undersökning fanns en begränsad tid för intervjuandet. Min förförståelse och mina kunskaper inom forskningsområdet har varit med och styrt såväl urval, datainsamling och analys, vilket jag menar har gjort forskningsprocessen mindre tidskrävande och mer effektiv.

Jag har framför allt använt grundad teori som en analysmetod för intervjuundersökningen och som sådan anser jag att den har klara fördelar. Det finns mycket som är tilltalande i att forskaren har ett ansvar att se till att den teori som genereras verkligen är grundad i data. Inte minst har jag vid analysen av materialet haft stor nytta av den fasta och stränga struktur som grundad teori föreskriver. Den har varit till stor hjälp. Sammanfattningsvis kan jag dock säga att jag mer har försökt följa andan i grundad teori, "adopt and adapt" (Glaser 1998), än att vara den bokstavstrogen. Starrin (1996) hävdar också att "det snarare är andan i grundad teori än dess bokstav som är livskraftig" (s. 119) och att metoden kan fylla en viktig uppgift så länge den inte föreskriver en metodologi utan ger inspiration till en kreativ forskningsprocess. När grundad teori blir till en mekanisk regelbok har den förlorat sin livskraft, som Starrin påpekar.

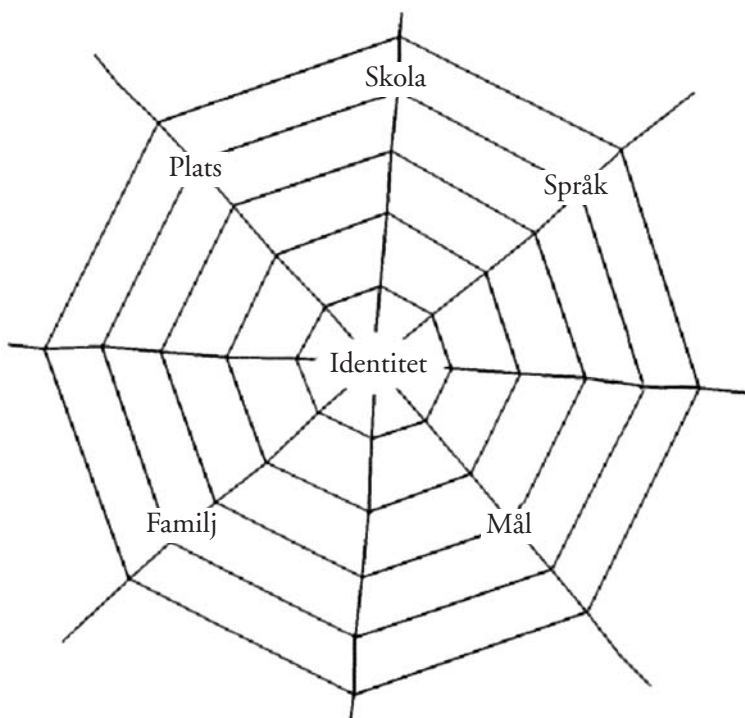
6. Kategorianalys

Detta kapitel innehåller en beskrivning av de kategorier som ingår i den teoretiska modell som växt fram genom analysen med hjälp av grundad teori.

6.1. Kategorier

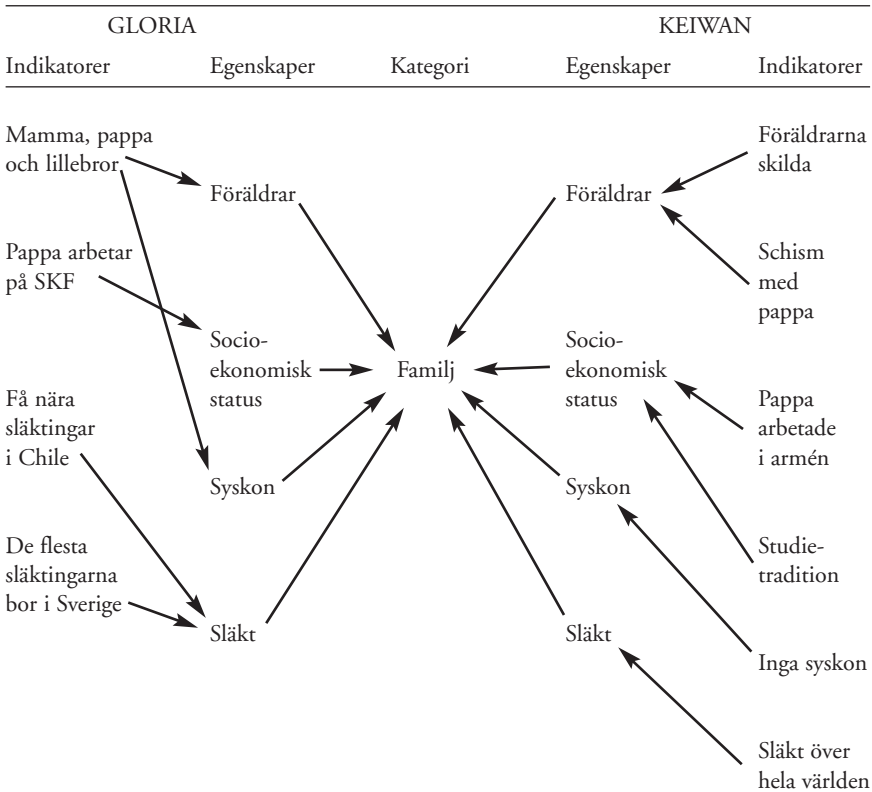
I föregående kapitel ges en beskrivning av själva forskningsprocessen i grundad teori. En viktig del utgör här arbetet med den öppna kodningen, vilken genom begreppssättning och sortering ska leda fram till en teori, eller teoretisk modell, bestående av ett antal kategorier, väl grundade i data. Den öppna kodningen avslutas med att en kärnkategori utses, d.v.s. den kategori som sammanfattar eller abstraherar så gott som alla data. Kärnkategorin ska vara relaterad till alla övriga kategorier och vara frekvent förekommande i materialet (se Glaser 1978, s. 61). Dessutom är kärnkategorin den kategori som står i centrum och är viktigare än alla de andra kategorierna (Hartman 2001, s. 48).

Ur mitt analysarbete, utifrån de transkriberade intervjuerna med de åtta ungdomarna, har slutligen fem kategorier växt fram, *familj*, *plats*, *skola*, *språk* och *mål*. Den kategori som framstår som kärnkategori och alltså är överordnad, och vilken alla de övriga kategorierna är relaterad till är *identitet*. I figur 6.1:1 görs ett försök att åskådliggöra denna teoretiska modell i form av ett spindelnät, där nätets trådar är tänkta att symbolisera hur kategorierna på ett intrikat sätt samverkar med och har relationer till varandra. Spindelnätsmetaforen har inspirerats av Granberg (2001, s. 240f).



FIGUR 6.1:1 *Modell över kategorier och kärnkategori*

Det är inte möjligt att i denna framställning ge en fullständig redogörelse för hur hela analysarbetet enligt den grundade teorins principer exakt har gått till och hur kategorierna har härletts ur materialet. Figur 6.1:2 är ett försök att med utgångspunkt i två av informanterna, Gloria och Keiwan, på ett förenklat sätt illustrera hur indikatorer visat på egenskaper som i sin tur lett fram till kategorin *familj*.



FIGUR 6.1:2 Modell över indikatorer, egenskaper och kategori

De kategorier som jag genom analysen fått fram kan tyckas självklara och föga förvånande. Det skulle också kunna hävdas att orsaken till att det just är de kategorierna som växt fram i analysen är att jag genom min förståelse och mina frågor styrde vilka kategorierna i slutändan har blivit. Det är visserligen sant att mina förkunskaper har format den intervjuguide jag använt vid samtalen och att jag haft uppfattningar om vilka teman som skulle beröras, men det är också så att indikatorer för en viss kategori har framträtt när helt andra teman har berörts. Indikatorer för kategorin *familj* har exempelvis framträtt när vi talat om skolan och framtiden och på samma sätt har samtal om informanternas familjer och skolgång kunnat innehålla indikatorer för kategorin *språk*.

I de följande avsnitten görs en systematisk genomgång av kategorierna. Jag redogör för indikatorer som visat på kategorierna, hur kategorierna är relaterade till varandra samt hur de leder fram till kärnkategorin. För detta använder jag också citat ur intervjuerna med informanterna. I figur 6.1:3 finns en översikt över de informanter som ingår i intervjuundersökningen (se också informanternas livsberättelser i appendix).

	Aleyna	Gloria	Janira	Keiwan	Maja	Mohammed	Munja	Natalia
Kön	F	F	F	P	F	P	P	F
Ålder	18	18	18	18	18	17	18	18
Född i	Sverige	Chile	Kap Verde	Iran	Bosnien	Irak	Bosnien	Chile
Modersmål	turkiska	spanska	kriolu	persiska	bosniska	arabiska	bosniska	spanska
Ålder vid ankomst till Sverige	0 år	5 mån.	1 år	3 år	7 år	4 år	8 år	2 år
Gått i dagis/-förskola	ja	ja	ja	ja	nej	ja	nej	ja
Gått i förberedelseklass	nej	nej	nej	ja	ja	nej	nej	nej
Gått i modersmålsklass	nej	nej	ja	nej	nej	nej	nej	nej
Deltagit i sv2-undervisning	nej	nej	nej	ja	nej	nej	nej	nej
Deltagit i modersmåls-undervisning	ja	ja	ja	ja	ja	nej	ja	ja
Högstadieskola	Söder-skolan	Söder-skolan	Söder-skolan	Väster-skolan	Väster-skolan	Väster-skolan	Söder-skolan	Väster-skolan+annan
Gymnasieprogram	Samhällsprog.	Samhällsprog.	Samhällsprog.	Teknikprog.	ITprog.	Hotell- o rest.-prog.	Teknikprog.	Samhällsprog.
Kom direkt till Norrby	ja	ja	ja	nej	nej	nej	ja	nej
Bor kvar i Norrby	ja	ja	ja	ja	nej	ja	ja	nej
Framtidsplaner	ekonom	journalist	ekonom	programmerare	ekonom/polis	kock/reseledare	industri-designer	i resebranschen

FIGUR 6.1:3 Översikt över intervjustudiens informanter

6.1.1. Familj

Detta avsnitt beskriver de åtta ungdomarnas olika familjesituationer och på vilket sätt de tycks inverka på språk- och identitetsutvecklingen. De kommer från familjer och familjeförhållanden som ser mycket olika ut. Några av ungdomarna har växt upp i familjer med bara en förälder, medan andra har levt

hela sitt liv med båda sina föräldrar. Antalet syskon varierar för informanterna från inget till fyra vilket bl.a. har betydelse för språkanvändningen i hemmet. Vidare tycks släkternas storlek och var släktingarna finns, i Sverige eller i de gamla hemländerna, ha inverkan på informanternas användning av modersmålet såväl som andraspråket och på tillgången till olika kulturella kontakter. Ytterligare en faktor som har inverkan på övriga kategorier är familjernas socioekonomiska status, framför allt som den såg ut i det gamla hemlandet.

6.1.1.1. Föräldrarna

Ungdomarnas familjeförhållanden skiljer sig alltså mycket åt. Tre av informanterna har växt upp i skilsmäsohem, men även där är situationerna något olika. Keiwan och Mohammed lever utan sina pappor och båda uttrycker en besvikelse över att fäderna inte tagit sitt ansvar gentemot dem och familjen. Keiwan tar helt och hållet avstånd från sin far, som numera bor i Tyskland, och har inte haft kontakt med honom på många år, medan Mohammed fram till nyligen haft sporadisk kontakt med sin far som bor i Danmark. I Keiwans hem finns det nu en styvfar, medan Mohammeds mor, enligt honom, framför allt för sina barns skull valt att leva ensam. Keiwan och, i synnerhet, Mohammed har en nära relation till sina mödrar och uttrycker också sin beundran för deras strävanden att ensamma uppfostra sina barn i ett helt nytt land med nytt språk och en till stora delar annan kultur.

Mohammed: Mamma typ hon hade de jobbigt i början du vet när man kommer till ett nytt ställe å man har inte jobb å, typ de ä ingen man kan gå å prata med å så.

Mohammed: Vi hade de ändå bra, för vi va små ja å min syster så vi tänkte inte på problemen, men de va mamma som hade de svårt.

Natalias föräldrar är också skilda sedan drygt tio år tillbaka, men hon har dagligen kontakt med sin pappa, som umgås i familjen nästan lika mycket nu som före skilsmässan.

Natalia: De ä ändå som att han ä hemma, bara att han inte har sitt namn på dörren. Han ä ändå hemma typ hela tiden.

Natalia uttrycker också sina särskilt nära band till sin mamma:

Tore: Har ni starka band inom familjen så?

Natalia: Ja, speciellt ja å mamma.

Övriga ungdomar lever i familjer med både mamma och pappa.

Alla föräldrarna, förutom Aleynas, har kommit till Sverige i vuxen ålder, vilket innebär att de fått sin utbildning och skaffat sig sina yrken i det gamla hemlandet. Det innebär också att deras olika modersmål varit utvecklade och väl befästa innan de kommit till Sverige och påbörjat inläring av svenska. Aleynas föräldrar var däremot unga när de flyttade från Turkiet. Mamman var bara sju år och pappan fjorton och i synnerhet Aleynas mamma har tillägnat sig goda kunskaper i svenska, bland annat för att hon tidigt fick svenska kamrater. Pappan, som var i tonåren när han kom hit, har hållit sig mer till den turkiska gruppen och hans kunskaper i turkiska är därför bättre än i svenska, enligt Aleyna.

Tore: Vad beror de på tror du då att du talar svenska med mamma å turkiska med pappa, att de ä olika så?

Aleyna: De kanske ä för att mamma va ganska liten när hon kom hit, så hon umgicks bara med svenskar.

Tore: Så mamma talar jättebra svenska då?

Aleyna: De gör hon. Å pappa han va ju fjorton, han va inte så gammal heller men, han va ju mer med utlänningar, om man säger så.

I hemmen förefaller modersmålen ha behållit en dominerande ställning genom att de är de språk som är starkast och naturligast för föräldrarna och det språk som de använder i kommunikationen med sina barn. Aleynas mamma, som lika ofta använder svenska när hon talar med sin dotter, utgör det enda undantaget. Föräldrarnas vilja att i så hög grad hålla fast vid modersmålet är en viktig förklaring till att modersmålet har en så stark ställning i informanternas hemdomäner.

Situationen för föräldrarna vad gäller arbete ser också olika ut och verkar avspegla läget på den svenska arbetsmarknaden för personer med utländsk bakgrund. Drygt hälften av föräldrarna har arbete medan de övriga antingen är arbetslösa, sjukskrivna eller förtidspensionerade. Ingen av dem har något mer kvalificerat arbete. I något fall är det också tydligt att man fått ett arbete för vilket man varit överkvalificerad och som inte står i paritet med den utbildning man har från hemlandet. Detta gäller exempelvis Munjas pappa som var universitetsutbildad civilingenjör på en ansvarsfull post före inbördeskriget i Bosnien. Han arbetade några år på en elfirma i Göteborg, men är nu förtidspensionerad efter att ha drabbats av en stressrelaterad ögonsjukdom. Keiwans mamma har studerat vid universitetet och är utbildad till flygvärdinna i Iran, och här i Sverige arbetar hon på dagis. De flesta som har arbete är anställda på fabrik, inom kommunen som lokalvårdare, barnskötare eller undersköterska, eller i någon firma. Natalias föräldrar driver dock egna företag som massörer. Fyra av mödrarna har arbete utanför hemmet medan två är hemmafruar och två är sjukskrivna.

I vilken mån föräldrarna har arbete utanför hemmet kan förmodas inverka på deras möjligheter till kontakter med det omgivande svenska majoritets-samhället. Det verkar också vara av avgörande betydelse för graden av familjernas integration i, och förståelse av, det svenska samhället. Ibland kan det också tyckas som att det leder till assimileringprocesser, som i fallet med Natalias familj. Båda hennes föräldrar skaffade sig arbete tidigt i Sverige och är nu egna företagare. Beträffande familjens anpassning till det svenska samhället säger Natalia:

Natalia: ... så märker man ändå vi lever ändå typ som svenskar gör typ, äter mest svensk mat än chilensk å vi betar oss, vi ä mest försvenskade av oss ...

Inträdet på den svenska arbetsmarknaden anses också ha stor betydelse för invandrades möjligheter att använda och utveckla svenska språket. I den pågående debatten om invandrades språkkunskaper, de vuxnas såväl som barnens, har just svårigheten för personer med utländsk bakgrund att få arbete framförts som en viktig orsak till svårigheter att tillgodogöra sig språket. Beträffande det ”prestationsgap” som rapporten från PISA 2000 (Skolverket 2003) konstaterar mellan ”infödda” elevers (jfr avsnitt 2.4.3.) läsförmåga samt kunnande i matematik och naturvetenskap och elevers med utländsk bakgrund i Sverige konstateras att ”[r]esultaten antyder att sådana saker som boendesegregation och familjens integration i det svenska samhället kan påverka möjligheterna för elever med utländsk bakgrund att utveckla en god läs-förståelse i det svenska språket” (Skolverket 2003, s. 18).

Det finns också forskare som hävdar att ”bristande språkkunskaper” används som ett verktyg för att utestänga människor med utländsk bakgrund från den svenska arbetsmarknaden. Sjögren (1996, s. 35) menar att det självklart är värdefullt att invandrare behärskar majoritetens språk på en så hög nivå som möjligt, men säger också att kravet på en ”bra” svenska har kommit att bli ett sätt att skilja på *vi* och *de*. Detta språkkrav riskerar därmed att fungera som samhällets försvar mot det okända och att bli ett effektivt sätt att hålla konkurrenter borta, som exempelvis att se till att inte människor med utländsk bakgrund ska konkurrera om de stundtals få jobben på den svenska arbetsmarknaden.

Dessa resonemang visar att många invandrare i Sverige tycks ha hamnat i en ond cirkel. De svårigheter som de har att komma in på den svenska arbetsmarknaden, på grund av en, till viss del, institutionell segregering, och att integreras i det svenska samhället kan enligt Skolverkets analys leda till att deras barn kommer att prestera sämre i skolan jämfört med barn med svenskt ursprung, vilket i sin tur kan leda till svårigheter för dem att komma in på arbetsmarknaden.

6.1.1.2. Föräldrarnas utbildning och socioekonomiska status

Det är alltid problematiskt att dela in människor i kategorier och klasstillhörigheter. Extra besvärligt blir det när man har att göra med människor som levt i ett socialt sammanhang i ett annat land och skaffat sig utbildning och yrke där och som sedan har flyttat till ett nytt land med nya krav och ny syn på kunnande och kvalifikationer. Den svenska arbetsmarknaden har också en konstaterad misstro mot människor med utländsk bakgrund (jfr Bevelander 2001), vilken gjort det mycket svårt för invandrare till Sverige att få ett arbete som motsvarar deras utbildning. Exempelen från föräldrarnas arbetssituation ovan visar också på det. Det förefaller som om de här inte bedöms utifrån sina kvalifikationer utan slentrianmässigt placeras in i den egna samhällsklassen "invandrare". Boyd (1994, s. 28) har uppmärksammat det problem det innebär att placera invandrare i sociala klassifikationssystem som är baserade på yrke, utbildning och inkomst såväl före som efter migrationen. Hon menar att det särskilt gäller när man har att göra med människor från olika delar av världen. När jag ändå här gör ett försök att bedöma familjernas socioekonomiska status, gör jag det utifrån föräldrarnas utbildning i hemlandet och den akademiska studietradition som ungdomarna uppger finns i familjerna.

Keiwan och Munja kommer båda från familjer där föräldrarna skaffat sig en akademisk utbildning i hemlandet. Keiwans pappa utbildade sig till officerare och anställdes i Irans säkerhetstjänst. Mamman har likaså akademiska studier bakom sig. Munjas pappa var universitetsutbildad civilingenjör i Bosnien och mamman har också studerat vid högskola. Ingen av dem har dock haft någon användning av sina utbildningar i Sverige. Akademisk studietradition finns för övrigt i båda dessa familjer.

Även Gloria och Maja uppger att det finns en tradition av akademiska studier i deras släkter, även om föräldrarna inte har sådan utbildning. Glorias mamma fick avbryta sina studier i Chile när familjen flyttade till Sverige. Nu arbetar hon som undersköterska vid ett sjukhus i Göteborg. Pappan, som var slaktare i hemlandet, arbetar nu på en fabrik. Majas pappa var skomakare i Bosnien och är nu anställd vid en firma medan mamman, precis som Glorias mamma, arbetar som undersköterska.

Natalias föräldrar var mycket unga när de flydde från Chile och de hade inte hunnit skaffa sig någon kvalificerad utbildning. Mamman hade t.ex. inte hunnit gå ut gymnasiet. I Sverige har de haft flera olika typer av arbete, men är nu båda egna företagare i massagebranschen.

Aleynas, Janiras och Mohammeds föräldrar har inga högre utbildningar och ungdomarna uppger att det inte finns någon tradition av akademiska studier i familjerna.

Men även om vissa föräldrar alltså kommit till Sverige med gedigna studier och kvalificerade utbildningar, har ingen av föräldrarna egentligen fått ett arbete som motsvarar dessa. Det är emellertid tydligt att föräldrarnas förväntningar på barnen och deras studier här i Sverige är stora. Det finns en förhoppning om att barnen skall lyckas där föräldrarna inte gjort det. Det kan man särskilt märka bland de föräldrar som har egen akademisk utbildning bakom sig och där det finns studietraditioner i familjen. Munja berättar exempelvis på följande sätt:

Munja: Ja, för min farsa skulle typ, han vill inte att ja ska börja jobba efter gymnasiet.

Tore: Nä, han vill att du ska ...

Munja: Ja ska läsa vidare, å bli, ja ...

Tore: Då ä de bäst att du gör de.

Munja: Ja, de ska ja göra.

Men även övriga föräldrar stöder sina barn i deras strävanden att tillvarata de möjligheter till mer avancerade studier som det svenska samhället erbjuder. Aleynas föräldrar, exempelvis, som själva inte har någon högre utbildning, uppmuntrar henne i planerna på universitetsstudier.

Tore: Nä, ää, ä de, i din familj å i din släkt å så, ä de vanligt att man läser vid universitet å högskolor å så eller ...

Aleyna: Nä.

Tore: De ä de inte.

Aleyna: De ä nog ja, ja ä nog den första, eller tredje, eller andra ...

Tore: Ja, vad säger dina föräldrar till exempel om de då? Tycker dom de ä bra att du ...

Aleyna: Dom tycker att ja ska fortsätta, mm.

6.1.1.3. Syskonen

Keiwan är den enda av informanterna som inte har några syskon. Han är enda barnet i familjen, som för övrigt består av mamman och hennes sambo, som också kommer från Iran och talar persiska. För Keiwan är det mycket tydligt vilket som är hans modersmål. Hemma talar man dezfuli och han berättar att det är en speciell dialekt av persiskan, vilken talas i den del av Iran som familjen kommer ifrån.

Övriga informanter har syskon. Gloria och Munja har var sin bror, Mohammed och Maja har en syster vardera. Aleyna och Natalia har båda två bröder och en syster, medan Janira har flest syskon med tre systrar och en bror. Att informanterna har syskon i hemmet visar sig ha betydelse för hur mycket modersmålet respektive andraspråket svenska används därhemma. Det mönster, som de flesta av ungdomarna ansluter sig till, är att man talar

modersmålet med föräldrarna och svenska med sina syskon. Det är ett mönster som har konstaterats i flera av de studier som gjorts bland tvåspråkiga ungdomar. Boyd (1985) fann exempelvis att flertalet av de tvåspråkiga ungdomar som hon undersökte använde modersmålet med sina föräldrar och svenska med sina syskon.

Det finns några exempel på avvikelser från detta mycket dominerande mönster. Aleya talar t.ex. turkiska med sin syster medan hon talar svenska med bröderna och Maja har börjat tala mer bosniska med sin syster, i synnerhet när systemens nyanlända bosniska fästman finns med.

6.1.1.4. Slakten

De flesta av informanterna har stora släkter. Munja utgör dock ett undantag. Han har inga släktingar alls i Sverige och bara ett fåtal i Bosnien, eftersom far- och morföräldrarna är döda och pappan var enda barnet. Modern har två systrar som bor i Bosnien, varav endast den ena har familj.

Flera av ungdomarna har nästan inga släktingar i Sverige. Det gäller exempelvis Keiwan som på mammas sida inte har någon släkt som bor i Sverige. Pappan, som nu bor i Tyskland, har en del av sin släkt i Sverige, men dem träffar Keiwan aldrig, eftersom han brutit kontakten med pappan och hans sida av slakten. Mammans släkt bor huvudsakligen kvar i Iran, men några av hennes bröder har också flyttat till andra länder. Mamman besöker sina släktingar i Iran åtminstone en gång varje år, vilket Keiwan inte kan göra, eftersom han bär pappans efternamn. Pappan är politisk flykting och efterlyst av de persiska myndigheterna. Keiwan längtar efter att få återse sitt hemland och sina släktingar.

Keiwan: Men mamma brukar ju åka ner varje år, halvår, tillbaks till Iran å hälsa på så.

Tore: De brukar hon göra, ja, men du har inte gjort de?

Keiwan: Nä.

Tore: Vad beror de på då?

Keiwan: Pappa. När han va i, de här, specialstyrkan, så hade han hand om en stor grupp, men så finns de papper man inte ska kolla på, som inte han i den graden får kolla på, som va sån här, stämplade dokument som ingen får kolla på förutom dom här top secret.

Tore: Hemligstämplade?

Keiwan: Precis. Så han kollade på en sån å nån märkte å han åkte ur landet direkt.

Tore: Så du ä rädd att du ska ...

Keiwan: Ja, ja ä ett politiskt efternamn då också. Men vi har tänkt på å byta efternamn å sen åker ja bara.

Tore: Jo, för de måste ju kännas väldigt bittert å inte få komma ...

Keiwan: Ja, precis!

Keiwan är sedan ett par år tillbaka mycket engagerad i Irans sak och deltar nu i det politiska arbetet bland exiliranier i Göteborg.

Mohammed har heller inga släktingar i Sverige. Däremot har både mamman och pappan stora släkter i Irak. Dessa har han dock inte kunnat träffa sedan han lämnade landet vid fyra års ålder. Efter Saddam Husseins fall hade han och pappan börjat tala om att i en nära framtid göra ett besök i Irak och därmed få möjlighet att träffa sina släktingar.

Mohammed: Ja har typ kanske sett typ två, tre av släktingarna nere i Irak. Resten har ja inte sett.

Tore: Har du varit tillbaka i Irak?

Mohammed: Nä, ja har inte varit de än.

Tore: Du har inte varit de än.

Mohammed: Vi ska åka ner nu nästa år ja å pappa å då kan vi träffa släktingar.

Tore: Ja, de ä kanske lite säkrare då.

Mohammed: De ska va roligt å få träffa släktingarna.

Det tycks emellertid inte bli något av med denna resa, eftersom Mohammed efter en konflikt med pappan brutit kontakten med honom.

Maja och Natalia har nästan inga släktingar i Sverige heller. Maja och hennes familj flydde från Bosnien tillsammans med en morbror och hans familj som nu också bor i Sverige. Övrig släkt finns i Bosnien. Natalia har nästan hela sin släkt kvar i Chile. Hon uttrycker att hon snart vill åka dit för att träffa sina släktingar och höra deras berättelser.

Natalia: Ja, för de ä nånting ja typ, ää, de ä som en tom lucka i livet, så den luckan måste ja fylla ihop med historier å allt ...

Tore: Ja, de ä säkert viktigt.

Natalia: ... vad mina släktingar har å berätta om mej å så ...

Aleyna har många släktingar både i Sverige och i Turkiet. Hennes föräldrar kom hit som unga. Kontakterna med slakten i Turkiet håller man genom att varje sommar besöka de turkiska hemtrakterna. Där har Aleynas familj också ett hus såväl som en lägenhet i en semesterort vid havet. Aleyna har också fått förnyade och förstärkta kontakter med familjens hemby genom att hon skaffat sig en pojkvän som ännu bor där, men som planerar att flytta till Sverige när det blir dags för äktenskap.

Janira som kom med sin familj från Kap Verde som mycket liten har idag nästan ingen släkt kvar där. Det är endast mormodern och två mostrar till Janira som fortfarande bor kvar. Övriga släktingar har flyttat utomlands, bl.a. till Italien och Holland. Kap Verde är ett land som under de senaste decennierna förlorat en stor del av sin befolkning genom migration, vilket Janiras familj exemplifierar. Föräldrarna planerar emellertid att inom en nära framtid

pensionera sig och återvända till hemlandet, vilket Janira ser fram emot med viss oro. Hon kan inte själv tänka sig att flytta tillbaka till Kap Verde, trots att hon återbesökt landet några gånger och också vid sitt senaste besök skaffat sig en pojkvän som bor där. Janira tar det för givet att han kommer att flytta till Sverige när och om det blir aktuellt med äktenskap.

Det finns bland ungdomarna flera exempel på att de upprätthåller kontakter med släktingar som inte bara bor i Sverige och de gamla hemländerna utan också i många andra länder. Flera familjer kommer från länder som varit in-dragna i krig eller från områden där levnadsförhållandena på andra sätt varit svåra. Familjemedlemmar har därför brutit upp och flyttat till länder i olika delar av världen, vilket har varit ett sätt att överleva eller att skaffa sig ett drägligare liv. Gloria har exempelvis flera släktingar som bor i USA, Keiwan har släkt i USA och Belgien och Janira har släktingar både i Italien och Holland. Keiwans pappa bor i Tyskland och Mohammeds i Danmark och även om de idag inte har någon kontakt med dem vet man inte om den kan komma att återupptas på sikt.

Några av ungdomarna har möjligheter att träffa sina släktingar i de gamla hemländerna under längre perioder, i synnerhet under sommarloven, eftersom familjerna har kvar bostäder i hemtrakterna. Det gäller i synnerhet dem som inte kommer från alltför avlägsna länder. Majas och Munjas familjer, som kommer från Bosnien, har kunnat återta sina gamla bostäder där och har återvänt dit varje sommar sedan 1998. Ungdomarna har under dessa perioder mycket kontakt med släktingarna och de använder då det bosniska språket i stor utsträckning. Aleynas familj har också ett hus i den turkiska hembyn, där många av släktingarna bor och där familjen vistas under sommarloven. Men under det senaste besöket bodde Aleyna hemma hos pojkvännens familj. Där är det turkiska språket och turkisk livsstil som gäller, även om Aleyna också gör försök att lära pojkvännen lite svenska och att uppfostra honom i svensk jämställdhet, som att exempelvis bli mer delaktig i hushållsarbetet.

Några av de andra informanterna har inte möjlighet att besöka sina hemländer och sina släktingar där och för några är avstånden helt enkelt för stora för att möjliggöra årliga besök. Det gäller exempelvis dem som kommer från Iran, Irak, Kap Verde och Chile. Glorias familj, som inte tycker att de har råd att åka till Chile så ofta de skulle önska, har istället köpt en lägenhet i Spanien där de bor flera veckor varje sommar och där de får möjlighet att använda modersmålet spanska.

Genom de kontakter som ungdomarna har med sina gamla hemländer såväl som med släktingar i många olika länder i världen blir de till *transmigranter*, ett begrepp som Glick Schiller & Basch (1995) menar idag är lämpligare och mer användbart än *immigranter*, vilka tidigare sågs som människor som rycktes upp med sina rötter och lämnade sitt hem och sitt land

för den smärtsamma processen att anpassa sig till ett annat samhälle och en annan kultur. Med transmigranter avser författarna ”immigrants whose daily lives depend on multiple and constant interconnections across international borders and whose public identities are configured in relationship to more than one nation-state” (s. 48). Även om de åtta ungdomarna inte upprätthåller daglig kontakt med sina släktingar i de gamla hemländerna eller i andra delar av världen är det tydligt att många har flitiga kontakter över åtskilliga nationsgränser vilket kan antas spela roll för såväl upprätthållande av flerspråkighet som för deras identitetskonstruktioner.

6.1.1.5. Sammanfattningsvis om familjen

Det finns mycket som pekar på att *familjen* spelar en viktig roll för de identiteter ungdomarna konstruerar. Familjen bidrar med många av de komponenter som ungdomarna kan välja bland och som de också förhåller sig delvis olika till. En betydelsefull egenskap verkar familjens sammansättning vara. Om det finns syskon i familjen har svenskan kommit in i hemdomänen på ett påtagligt sätt (jfr Boyd 1985, Wong Fillmore 1991), eftersom det har blivit det vanligast kommunikationsspråket mellan syskonen. Keiwan däremot är enda barnet i familjen och därmed dominerar persiskan för honom inom hemdomänen. För övrigt använder alla ungdomarna sitt modersmål i stor utsträckning när de samtalar med sina föräldrar, eftersom det är det starkaste språket för de flesta av föräldrarna. Det kan vara en av förklaringarna till att alla ungdomarna verkar ha en hög grad av flerspråkighet.

Föräldrarna tycks ha höga förväntningar på ungdomarnas utbildningar och kommande yrkesval, vilket säkerligen har betydelse för hur deras framtid kommer att utveckla sig. Få av föräldrarna förefaller vara integrerade i det svenska samhället och ha blivit riktigt etablerade på den svenska arbetsmarknaden i yrken som stämmer med deras tidigare utbildningar. Därför har de förväntningar på att deras barn ska lyckas bättre än vad de själva gjort. I de familjer där det finns akademiska studietraditioner är de förväntningarna som mest tydliga.

Flera av informanterna kan genom sin familj upprätthålla kontakter med såväl sina gamla hemländer som med andra delar av världen där deras släktingar har slagit sig ner. Det gör att ungdomarna får influenser från många håll och att det är många kulturtillhörigheter som kan få möjlighet att inverka vid identitetskonstruktionerna. För de flesta av ungdomarna är *transmigrant* en term som väl beskriver deras höga grad av kontakter över nationsgränser.

6.1.2. Plats

Våren 1998 genomförde jag den tidigare rapporterade enkätundersökningen med i stort sett alla elever som gick på mellanstadiet på Centrumskolan. De åtta informanter som jag intervjuade drygt fem år senare bodde 1998 också i stadsdelen Norrby och gick i sjätte klass i Centrumskolan. I synnerhet de norra delarna av stadsdelen, vilka då utgjorde skolans upptagningsområde, karaktäriseras av en hög andel boende med utländsk bakgrund, drygt 70% enligt tillgänglig statistik (Göteborgsbladet 2003). I skolan fanns vid undersökningstillfället 29 olika språk representerade och svenskan kom först på en delad sjätteplats i storleksordning (tillsammans med arabiska och persiska). Turkiska, bosniska, kurdiska, portugisiska och somaliska var de mest frekventa modersmålen i skolan i redovisad ordning. De undersökta eleverna var själva födda i, eller hade föräldrar som var födda i, 30 olika länder. Endast 5 procent av eleverna uppgav att de var enspråkiga med svenska som modersmål, ca 74 procent sade sig vara tvåspråkiga med svenska som det ena av de två språken, 18 procent sade att de använde tre språk dagligen och 3 procent hävdade att de är fyrspråkiga (se vidare redovisningen av enkätundersökningen, avsnitt 4.1.4.). Dessa tal återspeglar det som är det utmärkande för stadsdelen Norrby, nämligen att det är en i högsta grad flerspråkig och multietnisk stadsdel.

En fråga som varit central i min intervjuundersökning är vad det betyder för ungdomar att växa upp och gå i skola i ett område som Norrby där blandningen av kulturer och olika modersmål är så stor och där flerspråkighet är så vanligt förekommande. Hur kan det tänkas påverka de individer som lever där? Spelar det någon roll hur länge man bott där och vilken betydelse kan det ha att man bott på andra orter innan man kommit till Norrby?

6.1.2.1. Platsen Norrby

Av de åtta intervjuade ungdomarna har fyra bott i Norrby hela den tid de varit i Sverige och bor fortfarande kvar där. Gloria och Janira var mycket unga när de kom till Norrby. Gloria var bara fem månader och Janira var fjorton månader gammal. Munja kom dit som åttaåring efter några månaders vistelse på flyktingförläggning. Aleyna föddes i området och hennes föräldrar har också bott där sedan de först anlände till Sverige i unga år. Ingen av ungdomarna eller deras familjer, förutom Aleynas, visste något om Norrby innan de flyttade dit. De hamnade där efter att ha blivit anvisade lägenheter i området. För Aleynas föräldrar var emellertid valet av bostadsområde medvetet, eftersom de flyttade från Turkiet till släktingar som redan bodde i Norrby.

Dessa fyra ungdomar bor fortfarande kvar i Norrby. Aleyna och Janira planerar inte heller att flytta därifrån.

Tore: Hur trivs du i Norrby då? Hur ä de å bo där?

Aleyna: Jag tycker de ä jättebra. Ja skulle inte tänka mej å flytta till ett annat ställe.

Tore: Och du bor kvar i Norrby ja.

Janira: De gör ja.

Tore: Ni har aldrig funderat på att flytta nån annan stans?

Janira: Nä, inte precis från Norrby, men, nä.

Gloria och Munja har tankar om att möjligen flytta från Norrby, även om de säger sig trivas där.

Tore: Hur tänker du dig om du ska bo kvar där eller ska du ... om du skulle flytta nästanstans vart skulle du vilja ... ?

Gloria: När vi ska flytta nu?

Tore: Ja, ni ska flytta sa du.

Gloria: Ja, vi ska flytta till en bostadsrätt, fast bort från Norrby.

Tore: De ska ni göra?

Gloria: Min mamma vill inte bo kvar där.

Tore: Ja, har ni funderat på att flytta nån gång därifrån eller?

Munja: Ja, de har vi faktiskt gjort. Vi har sökt en större lägenhet någonstans mellan X-gatan och Y-gatan.

Området mellan X- och Y-gatan ligger dock inte långt från Norrby och en flyttning dit skulle inte innebära stora förändringar i bostadsmiljön.

6.1.2.2. Tidigare plats

Keiwan, Maja, Mohammed och Natalia har bott på andra platser innan de kom till Norrby. Keiwan och hans mamma flyttade till området när han var sju år. Då hade han i fyra år bott i en mindre stad några mil öster om Göteborg. Familjen bodde där i ett bostadsområde med få invandrare, så Keiwans lekkamrater var huvudsakligen svenska. På dagis umgicks han också mest med svenska barn.

Keiwan: Ja hade mest, alltså svenska kompisar där.

Han bor fortfarande kvar i Norrby tillsammans med sin mamma och hennes sambo. Familjen har dock vissa planer på att flytta till ett angränsande område, där det bor fler svenska familjer och som det framkommer i flera intervjuer därför också åtnjuter högre status.

Tore: Har du tänkt på å flytta, eller har ni tänkt på å flytta därifrån?
Keiwan: Ja har tänkt å flytta till Östby. De ä lite bättre där.
Tore: Ja, just de, de pratade Gloria också om.
Keiwan: Ja, höghusen å så. Där tänkte vi.
Tore: Ja, men inte lämna området helt å hållet, för de ä ju angränsande i alla fall.
Keiwan: Precis.
Tore: Ni har inte tänkt alltså flytta ut, västerut till havet eller att flytta in till stan, eller nåt sånt?
Keiwan: De ä bra så som de ä.

Maja kom som sjuåring till en mindre stad på Sveriges ostkust. Där började hon också i första klass. Efter en tid flyttade familjen till en mindre ort i stadens närhet och där fanns det inte många personer med utländsk bakgrund. Maja kan bara minnas en klasskamrat som inte hade svenska som modersmål. De svenska eleverna var i stark majoritet och Maja, som snabbt hade lärt sig svenska, trivdes och kände sig som en av dem.

Maja: Å grejen ä, ja känner mej sen som en utav dom, som svenskarna. Ja blev aldrig särbehandlad eller så.

Maja och hennes familj flyttade till Norrby när hon gick i sjätte klass och det innebar en stor omställning för henne att komma till det multietniska området och den mångkulturella klassen i Centrumskolan. Familjen var inte medveten om vilken typ av bostadsområde man hade valt att slå sig ner i.

Tore: Sen så kom ni till Göteborg. Flyttade ni till Norrby direkt då?
Maja: Ja [skrattar], det va en stor skillnad.
Tore: Då blev de lite annorlunda då va?
Maja: Ja, de va jättstor skillnad alltså.
Tore: Ja, hur kändes de? Hur va de?
Maja: De första ja tänkte på var ä alla svenska barnen tänkte ja. Sen tänkte ja att, sen såg ja att de va ju lite såhär [...]. Vi visste ju inte vad vi flyttade till egentligen.

Maja, som säger sig vara en anpassbar person, vande sig dock vid sammansättningen av klasskamrater som kom från många av världens alla hörn.

Maja: Men de ordnar sej ju alltid. Men lite annorlunda va de.

Maja och familjen bodde kvar i Norrby under tiden hon gick i högstadiet också, men under hennes gymnasietid flyttade de till ett mer etablerat bostadsområde som inte utmärker sig för att vara särskilt multietniskt.

För Mohammed tedde sig den första tiden i Sverige annorlunda. När han var fyra år gammal lämnade han, modern och systemen mångmiljonstaden Bagdad för att slå sig ner i de mer glesbefolkade nordliga delarna av Sverige. I sju

år bodde familjen på en ort på gränsen till Finland. Där fanns det få andra invånare med utländsk bakgrund. Däremot är området traditionellt tvåspråkigt med tornedalsfinska (meänkieli) och svenska som parallella språk. Många av Mohammeds kamrater, både på dagis och på gården, talade meänkieli och följden blev att Mohammed förutom svenska också snappade upp en del av detta språk. Han gick hela lågstadiet i den nordliga orten. Det var svenska och i någon mån meänkieli som dominerade i skolan. Andra modersmål förekom inte så mycket.

När Mohammed hade börjat i årskurs fem bestämde sig familjen för att flytta till Göteborg, främst för att modern kände sig ensam, och kom då till en lägenhet i Norrby. Trots att han funnit sig väl tillrätta i de jämförelsevis mer homogena nordliga delarna av Sverige uttrycker Mohammed att det var en känsla av befrielse för honom att komma till klassen i Centrumskolan. Han beskriver mötet med klassen på ett annorlunda sätt än Maja.

Mohammed: Ja kom in i klassen. De va roligt å lära känna, ja träffade många som pratade samma språk, arabiska, så de va en ny känsla på nåt sätt.
Tore: Ja, för då fanns de fler, ja, kändes de bra att ...?
Mohammed: De kändes SKÖNT på nåt sätt. De kändes ...
Tore: Ja de förstår ja. Va de många som talade arabiska?
Mohammed: Ja, typ de va de. De kändes som man hade nåt gemensamt med allihopa.

Mohammed har alltsedan dess bott kvar i Norrby och trivs utmärkt där. Han har heller inga planer på att flytta därifrån.

Tore: Å ni har aldrig funderat på att flytta ifrån Norrby?
Mohammed: Faktiskt inte. Då å då morsan typ vill flytta. Nyligen vi hade varit i Tunisien, för typ ett år sen, så vi funderade på å flytta ner dit, men ja ville inte. Ja å uppväxt här, så ja vill stanna.

Natalia var två år när hon kom till Sverige. Hon hamnade också i norra Sverige tillsammans med sina föräldrar och lillasyster. Den norrländska kuststad de bodde i under sex år, och där Natalia gick i förskola och hela lågstadiet, ligger något längre söderut än Mohammeds första svenska hemort. Hon trivdes bra med sina huvudsakligen svenska kamrater både i skolan och på fritiden. Svenska språket lärde hon sig snabbt och hon tycker aldrig att hon haft några problem med det eller med ämnesundervisningen i skolan. Det beror mycket på att hon genast kom in i en så svensk miljö, menar hon.

Tore: Så du tycker aldrig egentligen att de varit några problem eller hur ser du på de?
Natalia: Nä, de har inte varit några problem.
Tore: Utan du har kunnat följa undervisningen å ...?

Natalia: Ja, men ja tror de va tack vare bara för de va så många svenskar där, så man va ju inne i svenskan hela tiden.

Familjen flyttade sedan till Norrby och Natalia började fjärde klass i Centrumskolan. Hon ville egentligen inte alls flytta från sina kamrater, men föräldrarna hade tröttnat på livet i Norrland. Natalia säger att det närmast blev en "kulturkrock" för henne att komma till det multietniska bostadsområdet och den brokiga klassen. Livet där skilde sig mycket från det liv hon vant sig vid i den nordliga staden. Hon vantrivdes helt enkelt till att börja med.

Natalia: Mamma å pappa hade ändå tröttnat på [...], fast JA ville gärna bo kvar där, så de va HEMSKT å flytta till Göteborg. För vi flyttade ju direkt till Norrby.

Tore: De gjorde ni ja.

Natalia: Så de va i stort sett kulturkrock eftersom ja bodde ändå svenskt däruppe. Så kom ja hit med en massa invandrare, iranier, somalier å hela bunten.

Natalia: Men ja va lite utanför. Ja typ grät om kvällarna. Ja bara ville åka upp till [...] för dom va så snälla där.

Tore: Va jobbigt!

Natalia: Ja, de va en jobbig period.

Efter hand vande sig dock Natalia vid Norrby och kamraterna och fann sig också ganska väl tillrätta. Hon gick mellanstadiet i Centrumskolan och började högstadiet i Västerskolan, men efter en termin där flyttade familjen från Norrby till en mer central stadsdel med betydligt färre invånare med utländsk bakgrund.

6.1.2.3. Senare plats

Sex av de åtta informanterna bor fortfarande kvar i Norrby tillsammans med sina familjer. Maja och Natalia har dock lämnat området och bor nu i andra delar av Göteborg.

För Maja och hennes familj, som bott i flera år på ett par mycket svenskdominerade platser innan de kom till Norrby, blev tiden där bara som ett kortare mångkulturellt mellanspel. För ett par år sedan flyttade familjen till ett bostadsområde i Göteborg som kan sägas vara huvudsakligen svenskdominerat. Den mångkulturella miljön i Norrby hade man svårt att känna sig riktigt hemma i.

Tore: Varför flyttade ni dit då?

Maja: Vi ville komma ifrån Norrby så att säga.

Tore: Va de så?

Maja: Ja vet inte men de VA nog de. De va därför. Ja sa själv till mamma, vi måste flytta härifrån, för ja tyckte inte de va så himla kul å bo där.

Tore: Nä. Vad va de som gjorde, vad ä de du inte gillar, eller ni inte gillar ...?

Maja: Ja vet inte, allting va så annorlunda där. Ja vill helst bo i ett sådant svenskt område som ja gjorde när ja va liten.

Natalia, som trivdes storartat i den norrländska kuststaden och som från början hade svårt att finna sig tillrätta i Norrby, bodde bara där under tiden hon gick i mellanstadiet, varefter familjen flyttade till ett mer centralt beläget bostadsområde.

Tore: Va va de som gjorde att ni flyttade, att ni bestämde er för att flytta från ...?

Natalia: En större lägenhet.

Tore: Större lägenhet.

Natalia: Ja, vi bodde i en fjutteliten trea där uppe i Norrby å eftersom alla blev större å ... mina småsyskon å allt så, å mamma har alltid velat bo inne i stan om man säger så.

På högstadiet gick Natalia kvar höstterminen av årskurs sju i Västerskolan i Norrby i väntan på att placeras i en högstadieskola i det nya området. Det förefaller som om tiden i det mångkulturella Norrby ändå haft viss inverkan på Natalia för när hon på vårterminen i sjuan började i den nya skolan hade hon mycket svårt att finna sig tillrätta där.

Tore: Hur va de å komma från Västerskolan till X-skolan?

Natalia: Mm, då kändes de också, typ, nån slags krock, för ALLA va svenskar där å ja hade ändå blivit lite mer, ska man säga, typ, mer invandraraktig bara för att ja gick i Västerskolan. Man blev ju ändå sån som man umgicks med.

Det visade sig också att hon saknade sina kamrater från Norrby och tiden där.

Natalia: Man saknade ändå den tiden i Norrby...

Tore: Du säger de.

Natalia: ...för de ä ändå en del av mitt liv Norrby.

Slutligen kom i alla fall Natalia till en högstadieskola i det område där hon nu bor där hon kunde trivas.

Tore: Men SEN fick du då byta till Y-skolan.

Natalia: Ja.

Tore: Va de nån skillnad på dom skolorna tycker du då?

Natalia: Ja.

Tore: De va de?

Natalia: De va mest, de va blandade med invandrare å svenskar.

Tore: På Y-skolan?

Natalia: Ja, på Y-skolan, för på X-skolan va de bara typ, bara svenskar, å alla sina finkläder å ...

Tore: Jaha, de gillade du inte riktigt?

Natalia: Nä, de va inte min stil.

Tore: Nä, så då kändes de lite bättre på Y-skolan?

Natalia: Ja.

Det förefaller som om Natalia trivs bäst där det finns en ”lagom” blandning av invandrare och svenskar. Hon håller fortfarande kontakt med sina gamla kamrater i Norrby och hennes pojkvän bor också där. Detta har haft till följd att hon nästan varje dag besöker Norrby, trots att det är flera år sedan hon flyttade därifrån. Och när hon funderar på att skaffa sig eget boende, för att komma ifrån den stora familjen, så är en lägenhet i Norrby ett attraktivt alternativ för henne.

6.1.2.4. Attityder till Norrby

De ungdomar jag intervjuat uttrycker nästan samtliga positiva känslor och en stor solidaritet gentemot bostadsområdet Norrby. Det är egentligen bara Maja som aldrig kom att känna sig riktigt tillfreds under tiden hon och familjen bodde där. Hennes solidariteter och tillhörigheter verkar skilja sig något från övriga informanters, förmodligen på grund av hennes tidigare erfarenheter. Natalia, däremot, som också flyttat till en annan del av Göteborg, har fortfarande mycket starka band med Norrby och kamraterna där. Förortsungdomars solidaritet med det egna området och starka lokalpatriotism kombinerat med delaktighet med globala kulturella gemenskaper har beskrivits av flera forskare (jfr ex. Ålund 1997, Sernhede 2002). Ålund (1997, s. 179) menar att lokalpatriotismen är på gott och ont. Det goda innebär att det finns en gemenskap i multietniska bostadsområden som har betydelse för ungdomarnas självkänsla liksom för känslan av förankring och delaktighet. Det negativa är att lokalismen kan leda till att förorten utvecklas till en skyddad zon som kan bli protektionistisk och utestänga omvärlden.

Mohammed förefaller att vara den av informanterna som trivs allra bäst i det multietniska Norrby. Han identifierar sig själv som invandrare och känner stor solidaritet med andra invandrare i området. Han tycks inte heller sakna ett större inslag av svenskar där.

Tore: Vad tycker du om å bo i Norrby?

Mohammed: De ä faktiskt bra typ. De ä olika kulturer. De ä bara invandrarna som ... Så de ä jättebra umgås. Så ä de ju folk å så ...

Tore: Ja. Du saknar inte de att de skulle va, att de skulle va fler svenskar som bodde där då eller ...?

Mohammed: De finns ett par också å man typ ...

Tore: De gör de säkert.

Mohammed: På nåt sätt de ä relaxed du vet, eller så avslappnade.

Tore: Ja, du känner dej hemma där helt enkelt?

Mohammed: Typ, ja du vet de man, man ä van du vet.

Tore: Ja, precis.

Mohammed: Framför invandrare typ man kan göra många fler saker än framför svenskar. Invandrare dom ä själva såna, så dom förstår.

Tore: Ja.

Mohammed: Ibland man går bara ut med tofflor å typ, nånting du vet. Svenskar ä inte så vana vid sånt.

Flera av ungdomarna uttrycker att de känner sig trygga i Norrby. De har växt upp där och känner väl till området och människorna som bor där. Inför andra stadsdelar kan de känna en större otrygghet. Gloria och Munja säger på följande sätt om sitt bostadsområde.

Tore: Vad tycker du om att bo i Norrby?

Gloria: Ja tycker de ä bra.

Tore: Du tycker de ä bra. Varför ...?

Gloria: Många ä rädda du vet, så som man säger NORRBY, wow!

Tore: Ja, ja vet. Ja ja.

Gloria: Men de ä så, för mej om ja säger å X-området. Ja ä rädd å gå dit på kvällen.

Tore: Ja ja.

Gloria: För mej ä de inget behagligt å gå dit på kvällen, men för mej ä de jättenormalt å va ute klockan tolv i Norrby utan att nåt händer, medans till exempel om nån annan går så ä dom jätterädda. De ä de att man KÄNNER så pass mycket, inte känner, men man känner igen så pass mycket personer, för man har växt upp med dom på nåt sätt. Man ser dom alltid å man ser ja han ä kusin med honom å man vet ju, så om nåt skulle hända så känner alla igen varandra.

Tore: Vad gillar du å bo i Norrby?

Munja: Vad ja gillar där?

Tore: Ja.

Munja: Där ä alla mina vänner, som bor där.

Tore: Där har du alla dina vänner ja.

Munja: Och känner mej, ja vet inte, trygg där. Ja känner, ja känner till bäst de området.

Tore: Finns de nåt som inte ä så bra med Norrby då?

Munja: Ja vet inte, alla ... dom svenskar i min klass eller några så, dom säger typ, ja de ä farligt i Norrby. Folk rånar, folk gör så å så.

Tore: Vad säger DU då?

Munja: De ä inte alls sant.

Tore: De ä inte sant?

Munja: Dom har inte ens varit där. Dom vet inte nåt. De ä bara skitsnack.

Ytterligare några av informanterna säger att de trivs bra i Norrby, men att de hade önskat att det bott fler svenskar i området.

Tore: Vad tycker du om Norrby då, att bo där?

Keiwan: För ett eller tre år sen, TRE år sen, så va de jättebra, super. Ja har alltid tyckt att Norrby ä jättebra, speciellt Östby, ää, dels för att de bor från ALLA olika länder å ... De ä okej. De ä bra. Men NU tycker ja inte de ä så bra.

Tore: Nä, varför de?

Keiwan: Eftersom att dom svenskar som bor där blir utträngda eller vad man ska säga, förstår du vad ja menar?

Aleyna: De känns bra faktiskt, de gör de.

Tore: Ja.

Aleyna: Men de skulle vart mer svenskar.

Tore: De ä de som fattas egentligen bara.

Aleyna: Ja, de ä de som fattas.

Tore: För de som ja tänker lite på ä att de bor väldigt många, alltså de ä en väldig blandning på människor, att de ä många olika kulturer, många olika språk å sådär som finns där.

Janira: Ja, de ä de.

Tore: Vad tycker du om de?

Janira: Ja, de hade varit trevligt med lite mer svenskar där.

Den enda av ungdomarna som uttrycker negativa uppfattningar om Norrby och livet där är Maja. Det tycks som om de första åren i Sverige på platser där det varit en starkt homogen etniskt svensk befolkningsmajoritet, och där Maja också känt att hon smält in och blivit accepterad, har haft stor betydelse för var hon vill välja att bo fortsättningsvis. Hon känner inte att tiden i Norrby var särskilt positiv för henne.

Maja: Ja vill helst bo i ett sånt där svenskt område som ja gjorde när ja va liten, för man ä ju uppvuxen ...

Tore: Jaha, som i [...] eller [...] där ...

Maja: Ja, man ä uppvuxen bland sånt å då vill man fortsätta med de, för byter man liksom omgivning å så, då blir de jätteannorlunda, tycker ja.

6.1.2.5. Sammanfattningsvis om plats

För alla, utom möjligen en av ungdomarna, har det flerspråkiga och mångkulturella Norrby kommit att spela en stor roll i deras liv. För Maja tycks den tid familjen bodde där ha blivit till ett mångkulturellt mellanspel som hon visserligen beskriver som intressant och lärorikt, men ändå inte så lockande att hon ville fortsätta att bo där. Övriga informanter talar med värme om området och visar sig vara mycket solidariska med det när det utsätts för negativa beskrivningar, och som de tycker, förutfattade meningar. De tycker att det är ett bra ställe att bo på och de känner sig hemma och trygga där. De allmänna uppfattningar om Norrby som förmedlas exempelvis via press och media tycker de är felaktiga.

Det är också i andra sammanhang ett uppmärksammat fenomen att förorten och dess invånare i media beskrivs på ett sätt som de boende i området inte känner igen sig i. Ristilammi (1994) har studerat olika beskrivningssätt av förorten Rosengård i Malmö och funnit att beskrivningarna på olika sätt handlar om det han kallar förorternas symboliska ”annorlundahet”. Den beskrivningstyp som varit förhärskande under 1990-talet kallar han ”en etnisk annorlundahet”, där förorten framstår som en etnisk djungel och ett hotande kaos. Pripp (2002) har också visat på hur de boende i Stockholmsförorten Fittja inte känner igen sig i de bilder media förmedlar om området. De som bor i de multietniska förortsområdena blir naturligtvis påverkade av de uppfattningar som på detta sätt förmedlas om dem och de, liksom ungdomarna i min intervjuundersökning, är väl medvetna om den låga status som området har fått.

Några av informanterna beskriver hur de känner en stor samhörighet med den multietniska förorten Norrby. Mohammed berättar i intervjun om känslan av att komma hem när han mötte den mångkulturella klassen i Centrumskolan. Natalia besöker Norrby nästan varje dag och umgås med vännerna där, trots att det var länge sedan hon flyttade från området.

Sammantaget visar sig platsen vara av mycket stor betydelse för ungdomarnas identitetskonstruktioner. För det första genomsyras Norrby av flerspråkighet. En majoritet av de människor ungdomarna möter där, både i och utanför skolan, talar flera språk, vilket tycks stödja deras egen flerspråkighet och deras positiva syn på den. De förefaller inte ha reflekterat så mycket över det faktum att de kan använda och växla mellan olika språk i olika funktioner, vilket antyder att de ser det som något fullständigt oproblematiskt och naturligt.

För det andra gör den flitiga interaktionen med kamrater från olika språkliga och kulturella bakgrunder att de kan välja bland och låta sig påverkas av en uppsjö av olika tillhörigheter som är representerade i området. De kan, som också Ålund (1997) beskriver, gå över gränser av olika slag och gå ut och in i varandras liv och på det sättet skapa nya svenska identiteter.

6.1.3. Skola

Vid sidan av hemmet och familjen är skolan den institution som har störst inverkan på en uppväxande generation unga människor. En av skolans uppgifter är att socialisera eleverna till att bli delaktiga i de synsätt och värderingar som samhället vill ska vara gemensamma för alla dess medborgare. Detta uttrycks i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 1994) på följande sätt:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla (Lpo 94, s. 5).

Skolan har också till uppgift att lägga grunden för det mångkulturella samhälle som riksdagen redan 1975 beslöt skulle byggas i Sverige. Därför finns i läroplanen för grundskolan också formuleringar om detta under ”skolans värdegrund och uppgifter”.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (Lpo 94, s. 5).

Förutom uppgiften att överföra grundläggande värderingar till eleverna skall skolan förmedla kunskaper. Det sägs i läroplanen att det är skolans viktigaste uppgift.

Skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar (Lpo 94, s. 7).

Skolan har därför ett betydande inflytande över eleverna, dels genom sin roll som överförare av det som samhället anser vara grundläggande värderingar och dels som förmedlare av sådana kunskaper som samhället ser som viktiga för att eleverna ska kunna utvecklas till dugliga samhällsmedlemmar. Skolan torde därigenom ha stor inverkan på de identiteter som de åtta ungdomarna i studien konstruerar.

6.1.3.1. Den tidiga skoltiden

De flesta av de intervjuade ungdomarna kom till Sverige som mycket unga och har också gått på dagis och förskola här. Aleya är till och med född i Göteborg. Hon har inte gått på dagis, men hon började däremot i en turkisk förskola när hon var sex år. Maja och Munja, som flydde från kriget i Bosnien, var dock något äldre när de kom till Sverige. Maja var sju år och Munja åtta år gammal. Maja hann gå någon tid på dagis i Bosnien, till skillnad från Munja som fick gå direkt in i årskurs två i Norrby, utan att ha gått det första

skolåret vare sig i Bosnien eller Sverige då han och familjen befann sig på flykt.

Flera av ungdomarna beskriver hur de för första gången på allvar kom i kontakt med svenska språket på dagis.

Tore: Kommer du ihåg nånting av hur de va, ja när du först började prata svenska då?

Janira: Ja.

Tore: Eller hur de gick till?

Janira: Ja, nä, ja vet faktiskt att ja gick i dagis å där började ja prata svenska.

Keiwan: De va där i dagiset då de va mer ...

Tore: Ja, så då hörde du egentligen mest svenska när du va ...?

Keiwan: Mm, då började ja lära mej tala svenska.

Mohammed: Ja, ja började typ dagis eller först, ja vet inte, de va nån tolk som hjälpte oss med allting. Han va också från Irak så. Vi kunde ju ingen svenska när vi kom.

Tore: Nä, de kan man inte då.

Mohammed: Så på nåt sätt, ja vet inte hur vi lärde oss. Vi lärde oss verkligen snabbt. De tog inte ens ett halvår eller ett år så hade vi redan lärt oss.

Tore: Kan du minnas när du först började prata då eller när du mötte svenskan först?

Natalia: Ja, ja kommer ihåg de faktiskt. Vi va på lekrummet på dagiset å så satt hon där å försökte lära mej ord å så till sist, ja bara kände att de satt å, då började ja å sådär småprata. Å de minns ja.

Några har också fått möjlighet att träna sina modersmål på dagiset eller i förskolan.

Tore: Då va du sex år när du gick i, började förskolan ja. Vad, vet du vad de va för typ av förskola? Va de, va de en svensk förskola eller va de en turkisk?

Aleyna: De va en turkisk.

Gloria: Men ja kunde läsa å skriva när ja började.

Tore: De kunde du.

Gloria: För vi hade en spanskalärare ...

Tore: Ja.

Gloria: ... i dagiset ...

Tore: Va sa du? I ...

Gloria: I dagiset.

Tore: I dagiset ja.

Gloria: Så hon lärde ut oss. Inte bara på spanska men på svenska å spanska.

Tore: De va ett svenskt dagis så att säga då?

Janira: Ja, de va ett svenskt dagis, men ja hade en portugisisk lärare.

Tore: De hade du.

Janira: Ja, som jobbade där.

Ingen av ungdomarna har gått i skola i sina gamla hemländer utan har börjat skolan här i Sverige.

Aleyna, Gloria, Janira och Munja började på lågstadiet i Norrby. Janira gjorde det i en portugisisk hemspråksklass. Det var en klass där eleverna var både portugisisk- och kriolutalande. Läraren talade portugisiska och svenska. De övriga eleverna började i en ”svensk” klass även om majoriteten av klasskamraterna hade andra modersmål än svenska. Keiwan började första klass i en mindre stad några mil från Göteborg men flyttade efter första terminen till Norrby och hamnade då bland flerspråkiga kamrater. Mohammed och Natalia gick hela lågstadiet i svenskdominerade miljöer och Maja gick också lågstadiet i invandrarglesa skolor på ostkusten.

Endast två av informanterna har gått i förberedelseklass. Keiwan gick i ungefär en termin i en förberedelseklass innan han flyttade till Norrby och Maja gick sitt första skolår i en sådan klass.

Så gott som alla ungdomarna minns tiden i lågstadiet som en rolig tid även om alla inte hade hunnit skaffa sig så stora kunskaper i svenska då.

Tore: Hur minns du den tiden då, när du gick på lågstadiet? Va de nåt roligt eller va de jobbigt eller?

Maja: Nä de va bra. De va roligt å så.

Tore: Hur minns du den tiden på lågstadiet där då? Va de jobbigt eller?

Munja: Nä, de va en rätt rolig tid för mej.

På mellanstadiet tycks de första riktiga svårigheterna i skolan dyka upp. Det är påfallande att flera av informanterna nämner att det då var matematikämnet som började ställa till problem.

Tore: Va de nånting som va svårt å så när du gick på mellanstadiet?

Keiwan: Mm, de va matten.

Tore: Matten tyckte du va jobbig.

Keiwan: Matten i lågstadiet va enkelt, men de va då, mellanstadiet va ju lite mer svårare.

Tore: Du sa egentligen att de har inte varit svårt så, men om de va nåt särskilt ämne tänkte ja på som du har fått kämpa med ...

Mohammed: Matte, för ja, alltså ja minns ända sen ja började ettan så vägrade ja göra läxan, typ ja gjorde, ja glömde alltid matten.

Tore: Så matten tycker du har varit sv+?

Mohammed: Ja har inte varit för matten men ja klarade av de. Men ja har inte gillat matte. Typ men de har ja klarat av. Så typ de va den ja fick ibland lite hjälp med å så.

Tore: Ja vet inte, pratade vi om de, om de va nånting som du tyckte va svårt så på mellanstadiet?

Natalia: Mm, de va matten.

Tore: De säger du.

Natalia: Ja, ja fick ha en speciallärare.

Tore: Vad beror de på tror du att du tyckte att de va svårt?

Natalia: Ja tyckte bara att de va svårt. De va inte nånting med språket. Ja tyckte bara de va allmänt svårt bara.

Ytterligare ett ämne som flera informanter nämner som lite problematiskt och tråkigt är engelskan. Det kan tyckas förvånande eftersom det brukar betraktas som ett populärt ämne i skolan, inte minst bland elever med utländsk bakgrund. Min enkätundersökning (se avsnitt 4.3.) visar också att engelska var det språk som allra flest elever ansåg vara nyttigt att kunna. Vissa andraspråkselever har ibland fått vänta med att börja läsa engelska tills svenskkunskaperna blivit någorlunda befästa. Aleyna fick t.ex. inte börja läsa engelska i fjärde årskursen, eftersom hennes svenskkunskaper ansågs vara för svaga. Den sena starten med ämnet tycks dock, tvärt emot vad avsikten förmodligen var, ha inneburit att hon haft problem med engelskan igenom hela skoltiden.

Tore: Va de nåt som du tyckte va SÄRSKILT svårt sådär? Va de ...?

Aleyna: Engelskan. När man började med de, de va svårt.

Tore: De va svårt?

Aleyna: Så ett år va ja, fick ja va utan engelska, så ja fick ta svenska istället.

Maja, som menar att hon annars inte har haft några problem i skolan, utan istället har haft ganska lätt för sig, har aldrig tyckt att engelska är ett roligt skolämne.

Tore: Va de nåt som du tyckte va svårt så som ...?

Maja: Mellanstadiet?

Tore: På mellanstadiet.

Maja: Ja gillade aldrig engelska.

Tore: Nä.

Maja: De va nog de värsta alltså. Ja vet inte varför men aldrig engelskan tyckte ja om. Men allt annat va kul.

Munja hade inte heller några påtagliga problem med ämnena på mellanstadiet, förutom engelskan som han tyckte hjärtligt illa om. Denna motvilja har följt honom genom hela skolgången.

Munja: Ja, vissa ämnen va lite jobbigare än andra men ...

Tore: Vilka skulle de kunna va som va svårare än andra?

Munja: Ää, engelska.

Tore: Engelska va svårt?

Munja: Ja, engelska har ja alltid haft problem med. De har ja även idag.

Tore: Idag också?

Munja: Ja, inte lika mycket där, men ja hatar, ja har alltid hatat engelska.

Trots att skolan har upplevts som lite mer krävande på mellanstadiet av vissa av ungdomarna och det också har uppstått problem med vissa ämnesstudier så tycks dock de flesta ha trivts bra i skolan. De förefaller att i stort sett ha kunnat klara skolans krav och har varit tämligen välanpassade elever. Den som härvidlag skiljer ut sig något är Mohammed som ända från skolstarten haft svårt för rollen som mönsterelev.

Tore: Vad berodde de på att du va busig tror du då?

Mohammed: Ja har alltid typ varit skoltrött. Mamma har sagt de ända sen ja gick i ettan. Ja har alltid varit skoltrött å har haft svårt å sitta still.

Tore: Tycker du att, har de varit jobbigt i skolan tycker du eller ...?

Mohammed: Nä typ de går hur lätt som helst alltså. Ja klarar av de utan problem, men de ä viljan som ä de svåra ...

Tore: De ä viljan.

Mohammed: Hur mycket ja än har försökt.

En möjlig förklaring till Mohammeds svårigheter kan vara att han började skolan när han var ett år yngre än klasskamraterna. Det födelseår som skrevs in i passet vid familjens flykt från Irak skiljde sig ett år från Mohammeds egentliga födelseår. Den för tidiga skolstart, som denna felskrivning ledde till, kan möjligen vara en bidragande orsak till de problem som följt honom genom skolan.

6.1.3.2. Den senare skoltiden

När informanterna lämnade mellanstadiet och gick vidare till högstadiet fanns det i princip två skolor för dem att välja mellan, Västerskolan och Söderskolan. Enligt den närhetsprincip som länge varit förhärskande i skolan skulle Västerskolan vara det naturliga valet. Hälften av ungdomarna, Aleyna, Gloria, Janira och Munja, valde dock att söka sig till Söderskolan. I de flesta fall, men inte alltid, var det föräldrarna som låg bakom detta val. Eftersom Västerskolan var känd som en skola med mycket hög andel invandrarelever och därtill en stor andel elever som lämnade den med icke godkända eller ofullständiga betyg, så trodde en del föräldrar att deras barn skulle ges bättre möjligheter om de gick högstadiet i Söderskolan. Denna skola hade 1998, när valet var aktuellt för eleverna, en betydligt mindre andel elever med utländsk bakgrund och hade allmänt rykte om sig att vara en kvalitativt bättre skola.

Tore: Ä de nån skillnad liksom på dom två skolorna tror du eller?

Aleyna: De fanns MER invandrare i Västerskolan.
Tore: De gjorde de.
Aleyna: Mamma ville inte att ja skulle börja där, för ja skulle inte komma in på gymnasiet å klara högskolan å såna saker.
Tore: Nä, de kanske du hade gjort ändå i å för sej men ...
Aleyna: Så ja valde Söderskolan.
Tore: För den hade liksom rykte om sej att va lite mer ...?
Aleyna: Mer svensk av sej.
Tore: Ja, så att de va därför då som du valde den?
Aleyna: Mm.

Tore: Så kommer vi till högstadiet.
Gloria: Då bytte ja skola.
Tore: Då bytte du skola ja.
Gloria: Ja, till Söderskolan. Ja fick inte gå i Västerskolan.
Tore: Du FICK inte de, för ...?
Aleyna: Många invandrare. Min pappa ville inte.
Tore: Han ville inte de, utan han ville att du skulle gå i Söderskolan?
Aleyna: Ja, han bara ”de skadar inte med lite fler svenskar”.

Tore: Vart gick du då?
Janira: Ja gick till Söderskolan.
Tore: Du gick till Söderskolan. Varför de?
Janira: Därför att mina föräldrar ville de.
Tore: Å varför ville DOM de då?
Janira: Ää, dom tyckte att Söderskolan va en bättre skola. Ja ville gå efter kompisarna, men de tyckte inte dom.
Tore: Å kompisarna gick till ...?
Janira: Västerskolan, men dom tyckte att ja skulle gå till Söderskolan för att dom hade bara hört FÖRDELAR med den å nackdelar med Västerskolan.
Tore: Va de så då tror du?
Janira: Nja, ja tycker dom ä nästan likadana dom skolorna.
Tore: Du tycker de ja.
Janira: Fast de verkar ändå som Söderskolan ä mer hårdare med, såhär lektioner å betyg, så de kanske va bättre där.

Tore: Dom flesta tror ja ändå gick till Västerskolan, men du bestämde dej att du skulle gå i Söderskolan.
Munja: Mm.
Tore: Eller va de mamma å pappa som tyckte ...?
Munja: Nä, de va ja som ville dit.
Tore: De va du som ville.
Munja: Ja.
Tore: Va beror de på att du ville de?
Munja: Nä, ja vet inte. De va ... Ja fick höra rykten ...
Tore: Ja.
Munja: ... att, ja vet inte, att Västerskolan skulle va mer problematisk eller va dåligare, att de va ... å att Söderskolan va mycket bättre å bättre lärare å allt sånt.

Keiwan, Maja, Mohammed och Natalia gick till Västerskolan efter mellanstadiet och det var då som Mohammeds skolproblem började på allvar. Han skolkade bl.a. mycket från lektionerna vilket fick till följd att han placerades i särskilda undervisningsgrupper. Hans studier och skolresultat blev på detta sätt lidande. Natalia gick bara en termin i Västerskolan innan hon kom till en tydligt svenskdominerad skola i det bostadsområde dit familjen flyttade. Hon hann ändå skaffa sig en uppfattning om Västerskolan.

Natalia: ... å Västerskolan va ju ÄNNU starkare attityds+ ... attityden bara va ännu starkare, alla va mer bråkaktiga å ...

Tore: Jo, de har ja ... Ja vet ju att Västerskolan HADE i alla fall då ett ganska dåligt rykte så ju.

Natalia: Ja.

Keiwan och Maja tycks mena att Västerskolan inte var särskilt bra, men att man inte kan lasta skolan för det, utan att det mer berodde på de elever som gick i skolan.

Tore: Va tyckte du om den tiden då, på högstadiet?

Keiwan: Jättebra.

Tore: De va de?

Keiwan: Mm, verkligen, men de va ju folk som ... eller inte folk å folk. Skolan blev ju så kritiserad.

Tore: Ja vet ja.

Keiwan: Men de beror ju inte på skolan. De beror på dej själv om du vill komma nånstans å kämpa för de.

Tore: Å hur minns du den tiden på högstadiet? Va de kul eller va de tråkigt eller hur kändes de?

Maja: De va sådär. Ja tyckte skolan va väldigt kass, tyckte ja. Å maten va inget vidare heller.

Tore: På vilket sätt va skolan kass tycker du?

Maja: Ja vet inte, men de beror nog på eleverna. Rektorn å dom försökte väldigt mycket. Ja själv satt ju med i elevrådet. Vi försökte få skolan bra å måla om väggarna å allt så, men folk gick i korridorerna med penna å liksom smutsa ner allting så.

Alla ungdomarna, möjligen med undantag för Mohammed, uttrycker att de fått arbeta ganska mycket på högstadiet, i synnerhet i åttonde och nionde klasserna, när de skulle betygsättas i de olika ämnena. De problem de hade i enskilda ämnen, som matematik och engelska, verkar också ha blivit ännu tydligare på högstadiet. Ändå tycks det som om de har klarat sig relativt bra och de flesta säger sig också ha varit nöjda med sina prestationer och de betyg de fått. Betygs- och poängjakten var dock påtaglig, i synnerhet i senare delen av högstadiet.

Mohammed tillhörde de elever i Västerskolan som gick ut grundskolan utan fullständiga betyg. Han skolkade från undervisningen, fick personlig hjälp, bytte klasser, gick i mindre undervisningsgrupper och alltsammans resulterade i att hans prestationer blev lidande.

Tore: Hur gick de med betyg å sånt där då då?

Mohammed: Mm, de gick faktiskt dåligt, de gjorde de. De gick, i åttan gick de sådär men, de gick faktiskt bra, men i nian gick de neråt helt å hållet.

För Mohammed innebar detta att han inte kunde söka in på ett nationellt gymnasieprogram när han gick ut högstadiet. De övriga hade dock fått så bra betyg att de kunde söka och komma in på de gymnasieutbildningar de önskade sig.

Aleyna, Gloria, Janira och Natalia går alla på Samhällsprogrammet, fast med något olika inriktningar och i olika gymnasieskolor i Göteborg. Keiwan och Munja läser på Teknikprogrammet, men de har också olika inriktningar och Maja läser ett specialutformat program. De kommer efter ytterligare en termin att vara färdiga med sina gymnasieutbildningar. De har alla satsat mycket tid och kraft på sina studier och det tycks också som om de kommer att ha klarat av sina utbildningar med relativt goda resultat.

För Mohammed är dock läget något annorlunda. Han har halkat efter sina gamla klasskamrater i studietakten. Han läste först på ett individuellt program för att skaffa sig de grundskolebetyg han saknade. Det gick inte så bra i början eftersom studiemotivationen fortfarande var svag och han fortsatte att skolka. Slutligen träffade han dock på en kurator och en lärare som var beredda att stötta och hjälpa honom. Två år efter sina gamla klasskamrater kom han så in på Hotell- och restauranglinjen. Där tycks han till att börja med ha funnit sig någorlunda väl tillrätta, men hösten 2003 lämnade han också den utbildningen.

6.1.3.3. Den fortsatta skoltiden

Sju av de åtta ungdomarna kommer att vara färdiga med sina gymnasieutbildningar efter vårterminen 2004. Dessa planerar alla att fortsätta studera vid högskola eller motsvarande. De säger att de är medvetna om att det är svårt att få ett kvalificerat arbete utan fortsatta studier och deras ambitioner är högt ställda. De är också beredda att flytta till en annan studieort om det skulle visa sig lättare att komma in på attraktiva utbildningar där än det är i Göteborg.

Mohammed har fortfarande en treårig gymnasieutbildning framför sig. Han har inga ambitioner att fortsätta studera vid högskolan utan ser som sitt mål att kunna genomföra en yrkesinriktad utbildning, så han kan få ett arbete och kunna försörja sig efter gymnasiet.

6.1.3.4. Sammanfattningsvis om skolan

Skolan har under många år ett starkt inflytande över eleverna, dels genom sin uppgift att överföra de gemensamma värden och synsätt som läroplanen föreskriver och dels genom sin roll att förmedla kunskaper som samhället anser vara väsentliga för att eleverna ska kunna bli fullvärdiga samhällsmedborgare. Detta sker vanligen under tolv år, nio år i grundskolan och tre år i gymnasiet, en period av livet då eleverna är som mest påverkbara.

Vi såg inledningsvis att läroplanen för grundskolan (Lpo 94) formulerar den värdegrund som den svenska skolan ska förmedla till sina elever. Här finns också den officiella synen på värdet av kulturell mångfald uttryckt liksom hur grunden för ett mångkulturellt samhälle ska läggas i skolan ("Skolan är en social och kulturell mötesplats", Lpo 94, s. 5). Fem av de åtta ungdomarna i intervjuundersökningen har gått hela grundskolan i skolor som idag vanligen betecknas som "mångkulturella", d.v.s. de består av elever med en stor majoritet av elever med utländsk bakgrund och mycket få med etniskt svensk bakgrund (jfr Bunar 2001a, von Brömssen 2004). Tre av ungdomarna har gått i "den mångkulturella skolan" under en begränsad tid.

Det går inte att av studien utläsa exakt vilka värderingar och synsätt som skolan har förmedlat till sina elever, men det förefaller som om ungdomarnas flerspråkighet fått stöd dels genom den modersmålsundervisning som de haft möjlighet att ta del av (se vidare nästa avsnitt), dels genom det faktum att en så stor andel av eleverna på skolan är flerspråkiga, vilket har gett flerspråkigheten legitimitet och normalitet. Lika betydelsefullt tycks det vara att ungdomarna i den mångkulturella skolan dagligen umgås med kamrater med många olika kulturella bakgrunder, vilka de har möjlighet att få insikter i och hämta influenser från. Här verkar de finna många byggstenar till sina olika identitetskonstruktioner (jfr Ålund 1997, Sernhede 2002).

Alla förutom en av de ungdomar jag intervjuat har varit beredda att satsa på och investera i utbildningar, vilket också innebär språkliga investeringar. De har varit medvetna om utbildningens betydelse för hur framtiden ska komma att gestalta sig för dem. Att döma av intervjuerna är högstadiet, framför allt årskurserna åtta och nio när betyg börjar delas ut i den svenska grundskolan, en avgörande tid för hur ungdomarna ska lyckas med sina fortsatta studier. Det tycks vara då det ställs på sin spets vad man är beredd att investera. Det förefaller, att döma av intervjuerna med ungdomarna, som att de som klarar sig genom högstadiet och grundskolan med fullständiga betyg också klarar sig förhållandevis bra studiemässigt även i fortsättningen.

Det framkommer genom de intervjuade ungdomarna att den svenska skolan och vad den har att erbjuda värdesätts av ungdomarnas föräldrar som försöker stödja och uppmuntra sina barn att ta vara på de möjligheter skolan

ger. De verkar se att utbildning ska kunna ge deras barn de möjligheter på den svenska arbetsmarknaden som de själva inte lyckades få.

6.1.4. Språk

Att det finns ett samband mellan språk och identitet är numera en allmänt vedertagen uppfattning. Sådana samband kan emellertid ses ur olika perspektiv. Dels kan det handla om den enskilda språkbrukarens mer eller mindre medvetna språkliga identitetsmarkeringar och dels om den symboliska och kommunikativa funktion som språket kan ha och som kan markera olika grupptillhörigheter inom ett samhälle (exempelvis baserade på faktorer som nationalitet, geografi, social klass, kön, ålder etc.) (jfr Quist 1999). Sambandet mellan språk och identitet kan vara särskilt tydligt för flerspråkiga individer. Med en poststrukturalistisk och postmodern ansats ses identitetsutveckling som en process där individen är delaktig i ett socialt samspel och där deltagarna genom språket uttrycker och förhandlar uppfattningar om sig själva liksom tolkningar av sociala roller, positioner och statusförhållanden (se avsnitt 2.2.1.1.). Språket kan därigenom också bli ett redskap för underordnade gruppers motstånd mot exempelvis social ojämlikhet och utanförskap (jfr Haglund 2004). Språkforskare har visat hur flerspråkiga ungdomar kan använda språket för att markera såväl solidaritet med som avståndstagande från olika grupper i samhället (t.ex. Kotsinas 2000, Rampton 1995). Varje språklig handling kan därför också ses som en identitetshandling (Le Page & Tabouret-Keller 1985).

6.1.4.1. Ålder och språk

Bland andraspråksforskare har det under en längre tid förts en diskussion om huruvida det finns en kritisk period, som är biologiskt betingad, under vilken andraspråksinläringen måste äga rum för att inläraren ska kunna uppnå en fullständig målspråksbehärskning (jfr Lenneberg 1967, Long 1990, White & Genesee 1996, Abrahamsson & Hyltenstam 2003, Abrahamsson & Hyltenstam 2004). Lenneberg (1967) hävdade att språkinläringen måste påbörjas före puberteten för att detta skulle vara möjligt, medan andra forskare menar att det verkar finnas olika kritiska perioder för olika delar av språkförmågan, som exempelvis uttal, grammatisk korrekthet, kommunikativ förmåga etc. Abrahamsson & Hyltenstam (2003, 2004) kommer i sin forskningsöversikt fram till att bevisen för biologiska åldersbegränsningar när det gäller andraspråksinläring väger tyngre än bevisen mot. ”Däremot är det inte längre självklart att sådana begränsningar tar sig uttryck i en kritisk period, så som

Lenneberg och andra hittills antagit. Tvärtom har det under senare år kommit indikationer på en mer linjärt och direkt från födseln avtagande språkinlärningsförmåga” (Abrahamsson & Hyltenstam 2003, s. 53).

För alla informanterna gäller att de påbörjat inläringen av svenska vid unga år och klart inom gränsen för Lennebergs kritiska period för andraspråksinläring. Sex av informanterna kom i kontakt med svenskan under sina första levnadsår (ca 1–4 år), medan Maja och Munja hade nått skolåldern när de påbörjade andraspråksinläringen. Aleyna är född i Sverige i en turkisktalande familj. De första åren använde hon så gott som enbart turkiska. Hon tror att det var när hon började vara ute på gården och leka som hon först kom i kontakt med det svenska språket.

Tore: När tror du att du först hörde svenska eller mötte svenska, fick börja lära dej svenska?

Aleyna: När ja va mellan tre å fyra år.

Tore: Å var va de då?

Aleyna: De va Norrby där ...

Tore: Där bodde ni?

Aleyna: Ja, där bodde vi.

Tore: Menar du att de va ute på gården eller va de ... gick du på dagis eller?

Aleyna: Hemma å da+, inte dagis för där, för ja gick inte på dagis.

Tore: Du gick inte på dagis nä.

Aleyna: Mer hemma, ute på gården.

Gloria, Janira, Keiwan, Mohammed och Natalia säger att de påbörjade sin andraspråksinläring på dagis när de var mellan två och fyra år. Sådär berättar exempelvis Janira:

Tore: Kommer du ihåg nånting av hur de va när du först började prata svenska då? Eller hur de gick till?

Janira: Ja, nå, ja vet faktiskt att ja gick i dagis å där började ja prata svenska.

Tore: Du har gått i dagis?

Janira: Ja, de har ja.

Tore: Vet du hur gammal du va ungefär när du började där då?

Janira: Ja vet att ja började där åtta månader efter att vi kom från Kap Verde.

Tore: Jaha, så då va du ...

Janira: ... ganska liten ändå, nästan två år.

Tore: Nästan två år. Då va du väldigt liten egentligen. Så att de va så du mötte svenskan först egentligen då?

Janira: Ja.

Tore: Mm, men hemma pratade ni ...?

Janira: ... hemma pratade vi kreol.

Tore: ... kreol då. Just de. Men kommer du ihåg NÅNTING utav de här med hur de va att du mötte ett annat språk? Kommer du ihåg att du la märke till de att, när du va på dagis att andra pratade annorlunda eller?

Janira: Ja, ja undrade faktiskt i början vad de här va för språk som ja pratade.

Tore: Ja.

Janira: Så, men ja blev ju van vid de å började prata de sen med kompisar, så ja tänkte egentligen inte så mycket på vad de va för språk. Ja bara lärde mej de.

De av ungdomarna som var äldst när de kom till Sverige och därför började lära sig svenska senast är Maja och Munja. De gjorde det i samband med att de började i den svenska skolan. Maja var då sju år och gick den första tiden i en förberedelsegrupp. Munja var åtta och började i en ”vanlig” svensk klass i årskurs två. Lite svenska kom han också i kontakt med under de månader han vistades på en flyktingförläggning i närheten av Göteborg.

6.1.4.2. Avancerade andraspråkstalare

De flesta språkforskare är idag överens om att den som påbörjar inläringen av ett andraspråk tidigt i barndomen kommer att uppnå en högre språklig kompetens än den som påbörjar den senare (jfr Abrahamsson & Hyltenstam 2004). Det förefaller också som om språkinlärningsförmågan på grund av biologiska mognadsprocesser hos människan börjar avta redan från födseln och som om det därför endast skulle vara mycket tidiga inlärare, som t.ex. några av de ungdomar som ingår i min intervjustudie, som i slutändan uppnår infödd behärskning. För äldre andraspråksinlärare gäller att olika sociala och psykologiska faktorer blir mer utslagsgivande när det handlar om möjligheterna att kompensera för de tilltagande negativa effekterna av den biologiska mognaden. En annan beteckning som används för att beskriva andraspråkstalare på avancerad nivå är ”nästan infödda” andraspråkstalare (jfr Abrahamsson & Hyltenstam 2003, s. 50), med vilket avses personer vars nivå i andraspråket är så pass hög att de icke-infödda dragen är mycket svåra att upptäcka. Kriterierna på nästan infödd kompetens i målspråket är att man i vardaglig kommunikation ska kunna passera som infödd talare.

Det har visat sig kräva noggranna och mångsidiga språkliga analyser för att upptäcka skillnader mellan nästan infödd och infödd kompetens. I de studier där sådana har gjorts har det dock framkommit att individer som betecknats som nästan infödda talare har uppvisat mer eller mindre frekventa icke-infödda drag (Abrahamsson & Hyltenstam 2004). Ekberg (2004), som är en av de forskare som ägnat sig åt att analysera svenska som andraspråk på nästan infödd nivå, menar att mycket talar för att avancerat inlärarspråk på olika sätt skiljer sig från infödd svenska, såväl vad gäller grammatik och ordförråd som användning av språkliga konstruktioner (jfr också avsnitt 2.4.4.). Hon påpekar också att nästan infödd svenska inte är ett enhetligt och avgränsat fenomen utan det förekommer viss variation beroende på språkbrukarnas ålder och sociala miljö. Inläringssituationen i vissa flerspråkiga förortsområden kan exempelvis skilja sig från situationen i mer integrerade områden genom

att kontakten med infödd svenska är relativt sett mindre där. Detta, menar hon, behöver inte nödvändigtvis påverka den syntaktiska kompetensen, men kan ha återverkningar på den lexikala nivån som hon anser vara mer känslig för yttre förhållanden.

Utifrån sina undersökningar bland tvåspråkiga barn och ungdomar med nästan infödd kompetens i svenska hävdar Ekberg (1997, 1998, 1999, 2004) och Ekberg & Haskå (2002) att såväl deras syntaktiska som lexikala kompetens är god. De gör få fel, men de är ändå fler än hos de infödda talarna i kontrollgrupperna. Utmärkande för avvikelserna på den syntaktiska nivån, såväl som den lexikala, är att de är av samma typ som dem som inlärare på lägre stadier uppvisar men betydligt mindre frekventa. De avvikelser som berör den syntaktiska nivån handlar, enligt Ekberg, oftast om genus, kongruens och bestämdhet inom nominalfrasen, liksom ordböjning eller ordföljd. Detta kan också illustreras med exempel från de intervjuade ungdomarna i denna studie.

Avvikelser i fråga om genus- och kongruens:

Dom kommer inte å använda ny material (Munja)

Den ena huset (Munja)

Avvikelser i fråga om ordföljd:

På raster vi gick ut (Keiwan)

Nyligen vi hade varit i Tunisien (Mohammed)

... eftersom de fanns inte mycket plats (Natalia)

Avvikelser i prepositionsbruket:

De va roligt å gå på skolan (Keiwan)

Man går i stan (Mohammed)

Sen i min gård så fanns de ... (Munja)

Ekberg (2004) har i sitt material funnit att de lexikala felen berör såväl enskilda ord som fraser. Det handlar såväl om felaktigt val av ord och uttryck som om sammanblandningar av näraliggande ord och uttryck. I denna studie finns mycket få avvikelser på den lexikala nivån men det förekommer viss osä-

kerhet i användningen av fasta ordkombinationer, sammanblandning av närliggande ord och uttryck liksom luckor i ordförrådet.

Osäkerhet i användningen av fasta ordkombinationer och fraser:

Om dom sätter strejk (Keiwan)

Sammanblandning av närliggande ord och uttryck:

Ja har bristningar på spanska nu (Natalia)

Å de ä de som inte låter mej sluta av med skolan (Keiwan)

Luckor i ordförrådet:

Men de ä kock eller servitris (servitör) eller vad de heter (Mohammed)

Sammantaget är det emellertid få avvikelser, såväl på syntaktisk som lexikal nivå, som jag har kunnat notera i de åtta intervjuade ungdomarnas talade svenska. Hos hälften av dem – fyra stycken – har jag inte funnit några avvikelser alls, vilket tyder på att de, åtminstone i sin muntliga behärskning av svenska och utifrån de data som föreligger i denna studie, uppvisar infödd språkbehärskning. De övriga fyra informanterna kan betraktas som talare av svenska på nästan infödd nivå.

Ur ett annat perspektiv är det inte särskilt fruktbart att göra sådana jämförelser av de åtta informanternas talade språk som gjorts ovan. Det som jämförs med och som konstateras avvikelser från är en norm som representeras av enspråkiga talares språkbruk. Då detta är en sociolingvistiskt inriktad avhandling som inte har som syfte att studera hur ungdomarnas talade språk avviker från en majoritetsspråksnorm bör deras språkbruk istället ses som exempel på en språklig variation som bestäms av den komplexa språkliga verklighet som är rådande i multietniska förortsområden.

En av informanterna, Mohammed, skulle eventuellt också kunna uppfattas som talare av en multietnisk ungdomsvariant (jfr Fraurud & Bijvoet 2004), då det i hans talade språk finns flera exempel på sådana avvikelser från standardspråket som brukar anföras som utmärkande för s.k. multietnolektor som t.ex. ordföljds- och prepositionsavvikelserna i exemplen ovan (se Kotsinas 1988). Vid närmare granskning visar sig hans ordförråd vara både rikt och varierat och han besitter också en betydande kommunikativ förmåga. Jämfört med de sju andra ungdomarna förefaller han dock i lägre grad anpassa sitt språk till intervusituationen och han har också de flesta avvikelserna från

standardspråket. Samtidigt är han den av ungdomarna som tydligast formulerar sin identitet som marginaliserad eller avståndstagande från den svenska majoritetskulturen. Därmed skulle hans sätt att använda språket kunna ses som en avståndsmarkering (jfr Doran 2000, s. 15f) och som ett sätt att distansera sig från majoritetssamhället (se också avsnitt 2.4.4.). Då det saknas kriterier som på ett entydigt och tillförlitligt sätt särskiljer drag som utmärker multietniska ungdomsvarieteter i förhållande till andraspråksanvändning på avancerad nivå och underlaget för en mer kvalificerad och noggrann språklig analys saknas väljer jag här att också beteckna Mohammed som en avancerad andraspråkstalare på nästan infödd nivå.

6.1.4.3. Skolan och språk

Genom olika politiska beslut fattade i Sveriges riksdag från 1960-talet och framåt har skolan blivit tilldelad väsentliga funktioner för utveckling och bibehållande av aktiv tvåspråkighet hos elever med utländsk bakgrund. Det gäller framför allt undervisning i elevernas olika modersmål men även den undervisning i svenska som andraspråk som skolan ska erbjuda.

Skolan i Norrby och i synnerhet Centrumskolan har en lång tradition av att erbjuda eleverna modersmålsundervisning, eller hemspråksundervisning som den officiella benämningen var fram till 1997. När hemspråksreformen¹ genomfördes 1977 var Centrumskolan en av de skolor i Göteborg där hemspråksundervisningen först implementerades. Det kan vara en av förklaringarna till att attityden till modersmålsundervisningen från skolans sida fortfarande är positiv och att andelen modersmålsberättigade elever som deltog i modersmålsundervisningen på Centrumskolan 1998 översteg riksgenomsnittet (jfr enkätredovisningen, avsnitt 4.4.1.).

Av de åtta ungdomar som jag intervjuat är det sju som i alla fall under någon tid i skolan har deltagit i modersmålsundervisning. Aleyna och Gloria har gjort det alltifrån dagis- och förskoletiden till och med gymnasiet. Alla, utom Mohammed, deltog i modersmålsundervisningen under mellanstadiet och högstadiet. Mohammed har inte haft undervisning i arabiska någon gång under skoltiden.

Det finns bland informanterna några olika åsikter om vilken nytta man haft av denna undervisning. En del tycker att de haft fördelar av att delta i undervisningen:

¹ Genom hemspråksreformen som trädde i kraft 1977 blev kommunerna skyldiga att erbjuda modersmålsberättigade elever modersmålsundervisning. Samtidigt inrättades en modersmålsläroarbildning på högskolenivå (jfr Tuomela 2002).

Tore: Men tycker du att du har haft nån nytta å glädje av att du har läst hemspråksundervisning då?

Janira: De tycker ja.

Tore: På vilket sätt då då?

Janira: Ja har lättare å prata med folk som ä från Portugal å så å brev, när ja skriver brev till mina släktingar å kompisar å så.

Tore: Du hade modersmålsundervisning under ganska många år i alla fall. Vad tycker du, har du haft nån NYTTA utav de?

Natalia: Ja tycker de.

Tore: På vilket sätt i så fall?

Natalia: De ä mest med grammatiken. De har ja lärt mej. Ja har inte varit så aktiv i de spanska språket för de ä mest i, ja tror de har försvunnit bara för att ja åkte upp till [...]. De hade varit en annan sak om ja skulle bara ha flyttat direkt till Göteborg.

Andra redovisar en mer instrumentell syn på modersmålsundervisningen:

Tore: Men då kanske du började på persiska, undervisning i persiska på mellanstadiet?

Keiwan: Precis, då kom de ju en lapp i skolan som sa att man vill läsa hemspråket, så ja sa ja.

Tore: De gjorde du? Å de har du hållit på med sa du då högst+, också högstadiet?

Keiwan: Till högstadiet, nian.

Tore: Tycker du att de har varit bra, eller vad tycker du om ...?

Keiwan: Ja ja. I mellanstadiet så va de typ man lärde sej bokstäverna, för tala persiska kan man, men inte skriva. De va lite svårt så man lärde sej lite lite lite. Å sen så i högstadiet ville ja ha det egentligen bara för betygets skull.

Och ytterligare andra uttalar sig inte alls så positivt om ämnet:

Tore: Hade du modersmålsundervisning då? Hade du nån sån undervisning i bosniska?

Maja: Ja, de hade ja.

Tore: De hade du, på lågstadiet också?

Maja: Ja har aldrig gillat de.

Munja: Sen hade ja en hemspråklärare då, i sexan som ja fick.

Tore: Jaså, då hade du en hemspråklärare.

Munja: Ja i sexan, i mellanstadiet ja, så, men ...

Tore: I sexan. Ja du hade ingen förrän i sexan då?

Munja: Nä.

Tore: De hade du inte. Nä, men de hade du, då fick du de ja, en bosnisk lärare.

Munja: En bosnisk lärare, men ja gick ändå bara dit för att mina kompisar ville. Ja hatade hemspråk så jävla mycket!

Tore: Jaså! Va de, du tyckte inte de va nåt kul?

Munja: Nä de va tråkigt.

Men även om Maja och Munja inte har tyckt att modersmålsundervisningen har varit så rolig så har den, tillsammans med det faktum att bosniska används i hemmen och årliga längre besök i Bosnien, troligen medverkat till att de har utvecklat sina modersmålskunskaper och idag ganska obehindrat kan använda bosniska när de så önskar. Maja tycks dock inte alltid vara så motiverad att använda det.

Maja gick i en förberedelsegrupp när hon kom från Bosnien och skulle börja första årskursen i svensk skola. Keiwan tillbringade också sina första månader i skolan i förberedelsegrupp innan han flyttade till Norrby. De båda har fått undervisning i svenska som andraspråk under denna tid, men därefter har det varit oklart för dem och övriga informanter om de har fått andraspråksundervisning under låg- och mellanstadiet. Det beror troligen på det sätt på vilket Centrumskolans valt att organisera andraspråksundervisningen i ett tvåläraresystem. För eleverna var det troligen inte urskiljbart vad som var undervisning i modersmålsämnet svenska och svenska som andraspråk (jfr avsnitt 4.4.3.).

På högstadiet och gymnasiet anordnas dock undervisningen i svenska som andraspråk, i den mån skolorna erbjuder ämnet, i särskilda grupper, på särskilda tider, ofta parallellt med modersmålssvenska, och i särskilda lokaler. Där är det tydligare om man läser ämnet eller inte. Den enda av ungdomarna som haft andraspråksundervisning både på högstadiet och gymnasiet är Keiwan. Han tycker att det har varit till nytta för honom. Det faktum att jag här inte lyckats förhålla mig helt objektiv i intervjun, utan uttrycker en egen åsikt som en aktiv samtalspartner, kan naturligtvis också ha påverkat hur Keiwan i hans åsikter om andraspråksundervisningen.

Tore: Och nån svenskatvåundervisning på högstadiet ...?

Keiwan: De hade ja.

Tore: De hade du.

Keiwan: I åttan började ja redan läsa svenskatvå.

Tore: Ja, hur va de då?

Keiwan: De va inget svårt med de. De va bara att man tränade mer på verb å massa andra saker, men ... sånt som man har svårt med.

Tore: Så då fick du betyg i svenskatvå också eller?

Keiwan: Precis, å nu i gymnasiet också.

Tore: Va bra. De tror ja faktiskt ä bra.

Keiwan: Ja, de ä bra. De ä mer träning förstår du.

Tore: Ja, de blir ju de då.

Keiwan: Ja gick först i svenska, vanlig svenska i gymnasiet. Så läste vi om grekiska gudar å så, så ja tyckte de va inte nånting som tillhör svenskan. Om du nu ska läsa svenska då läser vi svenska, inte om greker. Så han sa till mej, om du vill du kan ta svenskatvå. De ä mer träning på språket där, att man lär sej. Så ja ville hoppa till svenskatvå.

De övriga informanterna anser att de inte har behövt undervisning i svenska som andraspråk. De menar att de haft tillräckliga kunskaper i svenska för att klara sina studier. Har de haft svårigheter med något ämne, som några exempelvis haft med matematik, så tror de i alla fall inte att det berott på språkliga brister.

6.1.4.4. Användning av språk

När det gäller frågan hur, och i vilken utsträckning, informanterna använder sina olika språk uppvisar min intervjuundersökning mycket tydliga tendenser. Modersmålet används mest hemma och huvudsakligen i kommunikation med föräldrarna. De informanter som har syskon, vilket alla utom Keiwan har, använder oftast svenska tillsammans med dem (jfr också Boyd 1985). Jag har funnit enstaka avvikelser från detta mönster, men de är få. Så här säger några av ungdomarna om språkanvändningen syskonen emellan:

Tore: När du talar med din lillebror, va, vilka språk använder ni mest då, när ni pratar tillsammans?

Gloria: Svenska.

Janira: ... fast vi pratar mer svenska bland syskonen då, men med föräldrarna ä de ju mer hemspråk.

Tore: Du å din syster, pratar ni svenska eller arabiska med varandra?

Mohammed: Aldrig arabiska. De ä bara svenska.

Tore: Bara svenska? Alltid?

Mohammed: Alltid, alltid alltid.

Tore: ... men din bror, vad pratar du med honom?

Munja: Svenska. Hundra procent svenska.

Tore: ... så hemma pratade ni spanska å ...?

Natalia: Ja hela tiden spanska.

Tore: Hela tiden?

Natalia: Fast svenska med min syster.

Tore: Å dina bröder sen då?

Natalia: Ja när dom blev, när dom började prata så pratade ja svenska med dom.

De gör ja fortfarande.

För Aleyna, som har turkiska som modersmål och som har föräldrar som kom hit i ganska unga år, ser språkanvändningen delvist annorlunda ut. Hon talar mest svenska med sin mamma men nästan uteslutande turkiska med pappan. I umgänget med syskonen använder hon också olika språk.

Tore: När ni är tillsammans så, vad talar ni för språk då då?
Aleyna: De blir turkiska med syster å med dom andra bröderna, två bröder, blir de svenska.
Tore: De blir svenska?
Aleyna: Ja.
Tore: Men med din syster blir de turkiska?
Aleyna: Mm
Tore: Vad tror du de beror på att de ä lite skillnad så?
Aleyna: Hon tycker mer om turkiska, så de blir mer turkiska.

Och för Maja, som hittills mest har talat svenska med sin äldre syster, har tillvaron komplicerats något genom att systemen nu har en pojkvän som ganska nyligen kommit från Bosnien. Han tycker att Maja ska bättra på sin bosniska och använda den i umgänget med systemen och pojkvännen, vilket Maja inte ser enbart positivt på.

Tore: ... du å din syster, ni talar alltid svenska med varandra eller, nu ...?
Maja: Mm, men hennes pojkvän, han har kommit hit till Sverige då. Han kom nyss. De här året.
Tore: Från Bosnien?
Maja: Ja, å han kan ju inte svenska. Han går ju på sån kurs nu. Ja måste ju anstränga mej å prata bosniska med honom också.
Tore: Vad bra!
Maja: Nej, de ä lite ansträngande. Han säger så här till syrran. Han sa, du måste prata bosniska med henne! Hör inte du hur dåligt hon pratar?

För övrigt framkommer det i intervjuerna två, delvis motstridiga, tendenser beträffande språkanvändningen bland de åtta ungdomarna. För samtliga har den fortsatta skolgången inneburit att de har fått allt fler klasskamrater med svenska som modersmål och svenska har därför blivit det dominerande kommunikationsspråket. När de gick på mellanstadiet i Centrumskolan i Norrby fanns det ytterst få elever där som hade två svenska föräldrar. På högstadiet var förhållandet i stort sett det samma, även om det verkar ha funnits något fler svenska elever på Söderskolan. På gymnasiet vittnar dock ungdomarna om en större blandning av svenska elever och elever med utländsk bakgrund. Det tycks också ha inneburit att de idag har fler svenska kamrater i sin umgängeskrets och svenska är det språk som används bland kamrater. Munja berättar att han alltid talar svenska med kompisarna, också med sina två allra bästa vänner som kommer från Kroatien och Serbien, och menar att det känns konstigt att tala bosniska med dem, vilket dock inte skulle vålla några förståelseproblem.

Munja: De ä ironiskt, men ändå. Dom pratar ja svenska med också.
Tore: Jaha.
Munja: De känns konstigt å prata bosniska med dom.

Tore: De gör de.

Munja: De känns helt onaturligt för mej.

Tore: Vad kommer de sej, tror du?

Munja: Ja har ingen aning. Vi skulle testa en gång å prata en hel dag bara våra språk, men de kändes som om vi inte kände igen varandra. Så de va helt, de va helt skumt.

Detta intervjuutsnitt är ett intressant exempel på hur identiteter kan konstrueras inom en given domän. För Munja är det naturligt att han väljer svenska som kommunikationsspråk i umgänge med kamrater. Kamratkretsen är en domän där han vanligen tycks uppleva sig som svensk, vilket gör att det är svårt att tala bosniska med två serbo-kroatisktalande kamrater som för övrigt förefaller ha upplevt situationen på ett liknande sätt. Valet av språk kan också ha med person att göra. De tre kamraterna har etablerat sin kamratrelation på svenska och då kan det vara mycket svårt att byta till ett annat språk.

Den andra tendensen, som kan exemplifieras av Gloria och Keiwan, är att den egna språkliga och etniska gruppen förefaller bli allt viktigare med stigande ålder och mognad. Både Gloria och Keiwan berättar om hur de under de senare åren alltmer kommit att umgås med landsmän, eller talare av det gemensamma språket, på fritiden.

Gloria: MEN, på min fritid blir de mycket spansktalande.

Tore: De gör de.

Gloria: Ja för vi, de ä så att alla ... De ä mycket såna fester, latinamerikanska fester. Då samlas alla vi som känner varandra från Norrby å [...] å [...]. Så går vi alla på samma fester om man säger så.

Keiwan: Du vet när man blir äldre å äldre så blir de automatiskt att man drar sej till SITT förstår du. Man, alltså ja umgås just nu med nitti procent iranier å tie procent med svenskar.

För Keiwan har denna utveckling också att göra med hans vaknande politiska medvetenhet och hans allt större engagemang för en demokratisering av det gamla hemlandet Iran.

6.1.4.5. Flera språk

Det är inte alldeles enkelt att definiera vem som ska anses vara flerspråkig (se avsnitt 2.1.1.) och lika svårt är det att mäta grad av flerspråkighet. Hoffman (1991) menar exempelvis att "[m]easuring bilingualism remains notoriously difficult, and so far none of the methods and techniques used has been found to be generally satisfactory" (Hoffman 1991, s. 152). Jag har inte heller gjort några försök att mäta graden av informanternas flerspråkighet. Däremot har

frågan ställts till dem om de anser sig vara tvåspråkiga (eller flerspråkiga) och likaså hur de ser på sin egen flerspråkighet.

Eftersom informanterna har varit i kontakt med både sina modersmål och svenskan från tidig ålder menar jag att de utan tvivel är tvåspråkiga, om än nivåerna på språkkunskaperna växlar mellan ungdomarna. Uppenbarligen anser de också själva att de är (åtminstone) tvåspråkiga.

Tore: Du ser dej själv som tvåspråkig eller?

Aleyna: Ja.

Tore: Skulle du säga att du är tvåspråkig då?

Gloria: Ja.

Tore: De tycker du ja. Varför de?

Gloria: För att ja använder två språk. Ja är trespråkig till å med.

Tore: Trespråkig. Vad tänker du?

Gloria: Engelska använder man jättemycket ju.

Tore: Å sen de här med språket då, de va du inne på. Tycker du att du ä tvåspråkig eller TRESPRÅKIG eller ännu merspråkig?

Janira: Ää, ja, de ä tvåspråkig tror ja.

Tore: Svenska å ...

Janira: Å kreol.

Tore: Kreol. Men hur ska man se på portugisiskan då?

Janira: Ja, ja kan SKRIVA portugisiska å så men ... ja förstår när dom pratar å så, men ja ä inte lika bra på å prata som att till exempel prata kreol sådär eller ... Ja FÖRSTÅR mer än ja kan prata portugisiska.

Tore: Skulle du säga att du ä tvåspråkig eller flerspråkig?

Keiwan: Ja, fler+

Tore: Flerspråkig?

Keiwan: Mm, men de ä ju engelska, svenska, persiska.

Tore: Tycker du att du ä tvåspråkig eller flerspråkig?

Maja: Två ä de nog.

Tore: Sen hade ja en annan fråga om de här med, om du känner dej som tvåspråkig eller flerspråkig eller ...

Mohammed: Ja känner mej som flerspråkig. De ä ja.

Tore: Vilka språk tänker du på då?

Mohammed: Persiska, arabiska, typ, man kan ju några ord på alla olika språk, du vet, säga hur mår du, vad gör du, vart ska du. Man förstår lite svärord när dom pratar å sånt.

Tore: Vilka kan du BÄST, om vi tar så?

Mohammed: Svenska, engelska, arabiska, danska å finska sådär. Persiska kan ja också bra.

Tore: Å om man tar de här med språket då, då så kan man säga att du ä tvåspråkig då eller ...?

Munja: Mm.

Tore: De kan man väl göra?

Munja: Ja, de tror ja man kan.

Tore: Tycker du att du ä tvåspråkig eller ... flerspråkig eller?

Natalia: Ja.

Tore: Vilket tycker du att du, ja menar är du tvåspråkig? Ä de spanska svenska som ...?

Natalia: Ja, ja tycker de.

Janira, vars modersmål är kriolu, ett portugisiskbaserat kreolspråk, har haft modersmålsundervisning i portugisiska alltifrån dagstiden till och med högstadiet, eftersom det är den modersmålsundervisning som kriolutalande i Göteborg blivit erbjudna, med motiveringen att kriolu saknar skriftspråk och är portugisiskbaserat. Det torde ha lett till att Janira kan betecknas som trespråkig.

Det är intressant att notera att några av ungdomarna även anser sig ha så bra kunskaper i engelska att de nämner det som ett tredje språk de behärskar i nivå med svenska och deras eget modersmål. Under de senare decennierna har engelskan kommit att få en särställning i Sverige och är det språk förutom svenskan som har starkast ställning utanför skolan. Håkansson (2003) menar att "[d]et har alltmer kommit att räknas som ett andraspråk, det vill säga ett språk som inte bara förekommer i undervisningen utan även har en framträdande plats i samhället" (Håkansson 2003, s. 87). Hyltenstam (2002) säger också att "[f]rån att helt klart tidigare ha varit ett *främmandespråk*, dvs. ett språk som lärs in för att användas främst i internationella kontakter med talare som inte behärskar svenska, finns det visst fog för att säga att språket nu är på väg att bli ett *andraspråk*, ett språk som alla invånare måste behärska för att klara de dagliga kommunikativa behov som uppstår i arbets- eller vardagslivet inom landet" (Hyltenstam 2002, s. 47).

Trots att alla informanterna anser sig vara åtminstone tvåspråkiga, så tvekar de inte om att svenskan är det språk de behärskar bäst. Följande citat får representera samtliga ungdomar.

Tore: Vilket språk tycker du ä de som ä starkast för dej? Ä de svenskan eller ä de bosniskan?

Maja: De ä svenskan.

Tore: De ä svenskan.

Maja: Självklart.

Tore: Vilket språk tycker du, vilket språk kan du ALLRA bäst?

Mohammed: Svenska.

Tore: Ä de svenska?

Mohammed: Svenska kan ja allra bäst.

6.1.4.6. Sammanfattningsvis om språk

Fem av de åtta ungdomarna var mycket unga (från knappt ett till fyra år) när de först mötte svenskan. Aleyna är född i Sverige, men levde de första åren i en mycket turkiskspråkig miljö. Maja och Munja var något äldre när de kom hit och fick sina första kontakter med svenska språket i samband med skolstarten. Det anses allmänt bland språkforskare att ju yngre inlärare är när de börjar inläringen av målspråket, desto större möjligheter har de att uppnå fullständig målspråksbehärskning (jfr Abrahamsson & Hyltenstam 2003). Med utgångspunkt i de inspelade intervjuerna menar jag att alla åtta informanter har en god kompetens i svenska språket. Fyra av dem bedömer jag har infödd språkbehärskning och bland de fyra övriga har jag funnit exempel på drag i språket som anses vara utmärkande för talare på ”nästan infödd” nivå. Dessa drag är få och infrekventa och deras talade språk kan inte sägas avvika på något påfallande sätt från språket hos andra ungdomar i den åldern. Det kan säkert förklaras med att de var så unga när de påbörjade inläringen av svenskan. Mohammed uppvisar dock relativt sett fler avvikelser i sitt talade språk och hans sätt att använda språket skulle också kunna uppfattas som ett sätt att distansera sig från majoritetssamhället.

Även om de är flerspråkiga är det tydligt att svenskan är det språk som nu är starkast bland samtliga informanter. De tycks nu ingå i flera nätverk där svenskan är det dominerande språket. Det kan delvis förklaras med att ungdomarna nu när de går i gymnasieskolan har kommit till skolor som ligger utanför den flerspråkiga miljön i Norrby och att de också har kommit att få fler enbart svenskspråkiga kamrater. Därmed har svenskan också på ett tydligare sätt kommit att bli det språk som dominerar i umgänget bland kamrater. Det kan illustreras av Munjas erfarenheter när han under en dag försökte tala bosniska med sina två bästa kamrater från f.d. Jugoslavien. Det kändes så onaturligt för dem alla att de fick ge upp försöket.

Samtidigt som det är så tydligt att svenskan blivit det starkaste språket är det intressant att två av ungdomarna, Gloria och Keiwan, säger att de på senare år också mer har börjat söka sig till den egna gruppen och till talare av det egna modersmålet. De förklarar detta med en känsla av samhörighet och samförstånd som de kan känna i dessa gemenskaper.

Parallellt med att svenskan verkar bli det allt starkare språket för ungdomarna förefaller de alltså upprätthålla en ganska hög grad av flerspråkighet. Till det finns det, som vi kunnat se, flera olika skäl. Det har t.ex. visat sig att modersmålen fortfarande i stor utsträckning används i hemmen, i synnerhet tillsammans med föräldrarna. Ett annat skäl är att skolan kunnat anordna modersmålsundervisning, ett erbjudande som ungdomarna i stor utsträckning har antagit, även om alla inte tyckt att undervisningen varit så rolig.

Ytterligare en orsak till att ungdomarna utvecklats och bibehållit sin flerspråkighet verkar vara att de umgås med många flerspråkiga kamrater, vilket bidrar till att flerspråkighet uppfattas som ett naturligt tillstånd. Boyd (1985) fann också i sin undersökning att de ungdomar som bodde i bostadsområden med hög andel invandrare i högre grad var aktivt tvåspråkiga än de som bodde i områden med få invandrare.

Samtliga informanter uttalar positiva värderingar kring det faktum att de kan använda flera språk. Dessutom säger de att de vill se till att deras eventuella barn i framtiden förutom svenska ska lära sig deras eget modersmål. Flerspråkigheten är genom de ökade valmöjligheter som den ger en betydelsefull komponent i ungdomarnas identitetskonstruktioner.

6.1.5. Mål

De åtta ungdomar jag intervjuat befinner sig i ett händelserikt och viktigt skede av livet. De står alla, utom Mohammed, i begrepp att lämna gymnasieskolan och gå vidare till ett liv som de i betydligt högre utsträckning kan bestämma över själva. De har blivit myndiga samhällsmedborgare som ska ta eget ansvar och fatta egna beslut. De har valt fortsatta utbildningar som ska leda dem in på yrkesbanor som kommer att ha stor betydelse för dem i livet. På det personliga planet står de också inför uppgiften att bryta upp från sina föräldrar, eventuellt bilda egna familjer och skaffa barn som de i sin tur ska uppfostra. Det står inför stora och avgörande beslut som de naturligtvis kan ha olika känslor inför. Möjligheten att forma sina egna liv och att själv bestämma över sin framtid kan upplevas som spännande och lockande och ses som en utmaning av somliga. Samtidigt kan framtiden också framstå som både oviss och oroande och något som man helst inte vill tänka så mycket på.

Kategorin *mål* handlar om hur ungdomarna ser på sin framtid, både den yrkesmässiga och den mer personliga, och säger därigenom en hel del om hur de ser på sig själva, hur de vill presentera sig och vilka identiteter de vill konstruera.

6.1.5.1. Syn på framtiden

I intervjuerna med ungdomarna blir det tydligt att de ser med respekt på framtiden. De har stora förväntningar och förhoppningar och säger sig huvudsakligen vara optimistiska samtidigt som de ser allvaret i de val och satsningar de gör. Några uttrycker också en tydlig oro för vad framtiden ska innebära.

Gloria, Keiwan och Maja är de som verkar se mest positivt på framtiden. De är förtröstansfulla och tycks bara ha siktet inriktat på de möjligheter som kan erbjudas genom skolan och utbildningen.

Tore: Hur känner du inför de då? Känns de oroligt eller kul?

Gloria: Nä de känns kul.

Tore: Ja vi har pratat en hel del om framtiden ja, men känner du dej orolig eller hur känns de med ... eller känner du mer lust å iver att få ta itu med de som du har som ...?

Keiwan: Mål?

Tore Mål!

Keiwan: Ja, de ä de som låter mej, eller ...

Tore: De känns stimulerande? De tycker du?

Keiwan: Mm, de ä de enda som håller mej i skolan.

Tore: Hur ser du inför framtiden annars då? Känner du nån oro inför framtiden såhär då med jobb å yrke å hur de ska gå å sådär?

Maja: Nä, nå de gör ja inte.

Tore: Utan du har, tycker egentligen att ...?

Maja: De kommer å gå eller kommer som de ska va, ÖDET!

Några känner sig mer ambivalenta i sin inställning till framtiden. De kan uppleva en viss oro för hur livet ska komma att gestalta sig, samtidigt som de tycker att vuxenlivet verkar spännande.

Tore: Hur känns de inför framtiden då, känns de roligt å spännande eller känns de nervöst å oroligt?

Aleyna: Lite oroligt å ändå bra, för man slipper skolan.

Tore: Ja fast då blir de nån ny skola då.

Aleyna: Ja.

Tore: Men de känns bra å sluta med detta nu tycker du?

Aleyna: Sluta med gymnasiet liksom?

Tore: Ja ja.

Aleyna: Så blir man mer mognare.

Tore: Hur känns de inför framtiden då? Känner du dej ... tycker du att de verkar spännande de här å gå ut i vuxenlivet å fortsätta studera å ...?

Munja: Ja de ä ... ja både spännande å skrämmande men de ä mest spännande.

Tore: De ä mest spännande?

Munja: Mm.

Tore: Vad ä de som ä skrämmande då?

Munja: Ja vet inte hur de ska gå. Ja vet inte vad som finns ...

Tore: De ä ingen som vet i å för sej, så ä de för alla ju, mm, men du tycker ändå att de känns rätt spännande också?

Munja: Ja, spännande att komma in och ... komma in i vuxenvärlden å börja jobba.

Tore: Hur känner du inför framtiden, ä du ... känns de spännande? Nu går du ut gymnasiet till våren ...

Natalia: Ja.

Tore: Känns de oroligt de eller, eller känns de spännande?

Natalia: Ja, de känns både spännande å lite såhåra ... lite jobbigt, eftersom OM ja nu kommer in på den högskolan å de svårt å lämna pojkvännen som har varit tillsammans i två år, å då blir de nästan tre år, nästa år då och sen familjen också, hemlängtan å så.

Mest farhågor känner Janira och Mohammed. Janira känner en extra osäkerhet eftersom hennes föräldrar tänker flytta tillbaka till Kap Verde i en nära framtid.

Tore: Å hur känns de inför framtiden då? Känner du de spännande å roligt eller känns de oroligt å lite nervöst eller ...?

Janira: Ja, de känns nervöst men ...

Tore: Va ä de som du tycker då ä lite nervöst?

Janira: Ja, hur ja först å främst ska klara av de utan mina föräldrar.

Tore: Hur du ska klara dej utan dina föräldrar?

Janira: Ja.

Tore: Att stå på egna ben?

Janira: Ja, dom har alltid stöttat mej.

Tore: Ja men de fortsätter dom väl med?

Janira: Ja, och, ja, de ä mest de egentligen som ja ä mest rädd för, men ja kommer ju å ha mina syskon som kommer å ställa upp för mej även om mina föräldrar kommer å flytta snart tillbaka till Kap Verde.

Tore: Kommer dom å göra de?

Janira: Ja.

Tore: De vet du?

Janira: De funderar dom på.

Tore: Ja, ja, de ä klart då blir de, då blir de rätt så långt avstånd då.

Janira: De blir de.

Tore: Ja, ja, de förstås. Men just de här med utbildningen å sånt där då, hur ser du på de? Känns de ...?

Janira: De, ja, de beror ju på ... ja hoppas att ja väljer rätt, så att ja inte behöver ångra mej sen å börja igen, så att de tar många år innan ja får ett jobb å ... alltså de ä de ja tänker på väldigt mycket, att ja väljer rätt linje.

Allra mest orolig för framtiden är Mohammed som helst inte tänker på den. Orsaken till det är förmodligen att han haft svårigheter under skolgången och att han halkat efter sina kamrater ganska ordentligt i studierna. Hans oro handlar både om hur han ska klara fortsatta studier och få ett jobb och hur det ska gå för honom att bilda familj.

Tore: Känner du dej orolig inför framtiden tycker du, eller känns de roligt eller hur ...?

Mohammed: Mm, framtiden känns så långt bort du vet, eller typ, ja tänker inte nu. Ja tänker först om några år.

Tore: Vad sa du?
Mohammed: Ibland ja sitter å tänker fem år framåt å undrar vad som händer alltså.
Tore: Ja, ja just de.
Mohammed: De ä bekymmer än du vet. Ja hoppas att man bara får bra utbildning å sånt.
Tore: Du Ä lite bekymrad för de?
Mohammed: Ja, de ä ja faktiskt. De ä ja, men ... jobben med, vad som händer å så.
Tore: Ja de ä klart.
Mohammed: Om man hittar nån fru eller, om, typ man flyttar hemifrån de ... om man flyttar härifrån ...
Tore: Men du känner LITE sådär ...?
Mohammed: Ja, pirrighet.

6.1.5.2. Yrkesmässiga mål

Ungdomarna har generellt satt sina mål högt. De ser möjligheter i en fortsatt utbildning och har höga ambitioner vad gäller yrken. Samtliga informanter, såväl flickor som pojkar, ser det som en självklarhet med yrkesutbildning. För det mesta tycks ambitionerna vara realistiska. De är medvetna om vad som krävs för att komma in på olika utbildningar och vet vilka betyg de har och om de räcker för att bli antagna. De flesta siktar på högskolestudier men några har också andra alternativ om det skulle visa sig allt för svårt att komma in.

Gloria tänkte sig tidigare att läsa juridik, men är nu fast inställd på att studera journalistik istället. Det är en populär utbildning med mycket höga inträdespoäng, vilket hon känner till.

Tore: Sen då, om vi tänker framåt nu då, hur ser dina framtidsplaner ut då? Har du tänkt nånting på det, vad du ska ...? Nu närmar de sej ju att du lämnar gymnasiet å så.
Gloria: Ja, ja ska plugga journalistik. De har ja bestämt mej för nu.
Tore: De har du. De har du bestämt dig för. Så de här med juridik å så de har du lagt på hyllan lite?
Gloria: Ja, för tillfället.
Tore: För tillfället.
Gloria: Ja, juridik ä starkare nu, eller journalistik.
Tore: Journalistiken ä starkare ja. De ä de som du tycker de ska bli kul. Så då kommer du att söka dej till journalishögskolan eller?
Gloria: Mm, men de ä svårt å komma in.
Tore: Ja, de ä ganska svårt, eller de ä MYCKET svårt, de vet ja.
Gloria: De ä jättesvårt, så ja ska söka över hela Sverige.

Natalias framtidsdröm är att få resa mycket runt i världen. Hon tänker sig att arbeta med turism i resebranschen. Av den anledningen har hon sökt och bli-

vit antagen till en tvåårig högskoleutbildning i Australien, där hon ska studera äventyrsturism.

Tore: Men de betyder att du får flytta dit då?

Natalia: Ja, men ja vill till värmen. Ja vill se världen alltså. Ja ä en sån som älskar å resa.

Keiwan och Munja har gått teknikprogrammet på gymnasiet och siktar båda på att komma in på Chalmers tekniska högskola. Keiwan vill studera programmering och Munja vill ägna sig åt industridesign. Det krävs höga poäng för båda att komma in på dessa linjer och de tror att de kanske behöver fler poäng för att bli antagna. De är därför beredda att gå ett tekniskt basår vid Chalmers för att bättra på sina antagningsmöjligheter. Detta basår ger möjlighet att komplettera behörigheten för dem som vill söka till civilingenjörs- och högskoleingenjörsutbildningar. Om man klarar basutbildningen har man också en garanterad plats på någon av Chalmers ingenjörsutbildningar.

Tore: Jaha så du ska fortsätta ett år till. Va sa du tekniskt ...?

Keiwan: Tekniskt basår.

Tore: Ja, tekniskt basår.

Keiwan: Då läser du upp matte C, D, E, kemi A, B, Fysik A, B å så kommer du in på Chalmers om du klarar av de.

Aleyna, Janira och Maja vill studera ekonomi på högskolan. Aleyna och Janira vill helst studera vid Handelshögskolan, men är osäkra på om deras betyg från gymnasiet kommer att räcka till för det. De tänker sig att jobba på bank och som alternativ till högskoleutbildningen kan de också tänka sig Kvalificerad yrkesutbildning².

Tore: Ja hur ser du på framtiden nu då? Va har du för framtidsplaner? Vad vill du fortsätta med när du har ... nu går ut gymnasiet till våren?

Aleyna: Ja vill gå en tvåårig kurs.

Tore: Ja, högskole+ eller gymnasie+ eller vad heter de, universitetsutbildning eller, eller de ä inte så viktigt eller?

Aleyna: De ä inte så viktigt bara ja får ett bra jobb.

Tore: Ja, just de.

Aleyna: Ja.

Tore: Å vad ä de för typ av jobb som du allra HELST vill ha då?

Aleyna: Ää, bankjobb.

² Kvalificerad yrkesutbildning (KY-utbildning) är en eftergymnasial utbildningsform som funnits sedan 1996 och som bygger på ett nära samarbete mellan yrkeslivet och olika utbildningssamordnare som gymnasieskola, komvux, högskola och olika utbildningsföretag.

Janira: Ja, egentligen har ja inte tänkt så mycket på vad ja vill bli, men ja tror de ... vill bli nånting inom ekonomi i alla fall ... nåt, jobba på bank för ...

Majas yrkesdrömmar handlar om att hon vill komma in på Handelshögskolan, läsa ekonomi och bli revisor och sedan starta en egen revisorsfirma.

Tore: Å sen så va de de här med yrket då. Du sa bra jobb. Va ska de va för jobb då?

Maja: Ja vill starta ett eget företag.

Tore: Som sysslar med ...?

Maja: Revisor har ja funderat på å bli.

Men Maja har ett alternativ till framtiden som ekonom liksom Keiwan som också ser fler möjligheter till sin planerade utbildning som programmerare.

Tore: Sen sa du POLIS också ja.

Maja: De ä ett coolt yrke tycker ja.

Tore: De ä coolt, ja, hur ä de med möjligheterna att komma in där då? Vet du de?

Maja: Ää, de stod att dom söker ju invandrarkvinnor. Dom har större chans å komma in.

Keiwan: Ja har stort intresse inom polisen också, alltså till ...

Tore: Polis?

Keiwan: ... polis å så, säkerhetsstyrkor å så.

Tore: Jaha.

Keiwan: De tycker ja ä häftigt.

Tore: De ä häftigt.

Keiwan: Så ja tänkte efter universitetet, när ja läst, när ja ä tjugofem tjugosex år, då tänkte ja gå till polishögskola också å läsa där, få merit där också. Dom söker från annan bakgrund så.

De verkar båda ha uppfattat att man från myndigheternas sida önskar bredda rekryteringen just till polisyrket och att de i detta fall också skulle kunna ha en direkt fördel av att ha invandrarbakgrund.

Mohammeds yrkesdröm är att bli reseledare, men den utbildningen har han inte kommit in på. Istället blev han omsider antagen till Hotell- och restaurangprogrammet.

Tore: Så de kan du tänka dej då att till exempel bli kock.

Mohammed: Mm, helst reseledare men de ä kock ja ...

Tore: Ja.

Mohammed: Eller servitris eller vad de heter.

Tore: Ja, servitör.

Mohammed: Ja, servitör, men de ä kock ja vill bli.

Tore: Ja, ää, men att bli reseledare menar du att de ä helt kört nu då eller?

Mohammed: Så som JA tror så ä de de faktiskt.

Tore: De tror du. Vad, vad skulle du, varför tycker du att de verkar så kul?

Mohammed: Ja har varit utomlands, i Tunisien du vet, så dom hade så, dom hade roligt på nåt sätt. Dom va utomlands, dom typ gör allt möjligt så.

Tore: Ta hand om ...

Mohammed: Gajda folk å ...

Tore: Gajda folk ja, berätta om saker å ting å ...

Mohammed: Typ å de ä ju, Tunisien ä ju ett arabiskt land. Man pratar språket, så de ä roligt när man läser. Man kan åka till hemlandet å så. De ser faktiskt roligt ut.

Reseledarutbildningen har det ännu inte blivit något av med för Mohammed och restaurangutbildningen har han hoppat av. Möjligheterna till en utbildning i ett yrke som han kan gilla och förtjäna sitt uppehälle på verkar för närvarande osäkra.

6.1.5.3. Personliga mål

Förutom att de intervjuade ungdomarna ska skaffa sig utbildningar och yrken som är intressanta för dem och som ska ge dem framtidsmöjligheter så står de också inför uppgiften att inom en inte alltför avlägsen framtid bilda egna familjer. Av de åtta informanterna var det tre flickor som vid intervjutillfället redan hade en pojkvänner som i samtliga fall valts ur den egna kulturkretsen. Aleyna har sin pojkvän i Turkiet och Janira sin i Kap Verde. Natalia har också sedan något år en pojkvän som har chilenskt ursprung. Han bor i Norrby och har i hög grad bidragit till Natalias täta kontakter med Norrby trots att hennes familj för flera år sedan lämnade området. Övriga ungdomar avser också att bilda familjer, men vet naturligtvis inte när det blir aktuellt. Att skaffa barn ser de också som en naturlig sak, även om exempelvis Aleyna menar att två barn är tillräckligt om man samtidigt ska vara yrkesverksam. Hon har sett på sin mamma att det kan vara arbetsamt att ha många barn.

Mohammed är inte bara orolig för sin yrkesmässiga framtid. Han har också farhågor om hur det ska gå för honom att bilda familj.

Mohammed: Ibland sitter man å tänker, tänk om man inte hittar sej en fru. Här ä de svårt å hitta sej en tjej ibland så. Tänk dej att man ska hitta en fru å dela ett helt liv med. De ä ingen liten sak.

Några av ungdomarna har dessutom satt upp mycket specifika mål på det personliga planet som påverkar alla val de gör. Det gäller framför allt Keiwan som kommit att bli allt mer politiskt engagerad. Han vill kunna återvända till Iran och vara med i ett återuppbyggnadsarbete och då också kunna bidra med de kunskaper och den utbildning han skaffat sig i Sverige. Det är detta som har gett honom motivation i gymnasiestudierna och som driver honom i de fortsatta studierna.

Keiwan: De ä de enda som håller mej i skolan. Om ja inte hade de som mål skulle ja inte gå i skolan.

Keiwan är också den av informanterna som tydligast har bestämt sig för att återvända till sitt forna hemland. I hans fall gäller dock att den politiska situationen måste vara sådan i Iran att han kan återvända. Annars tänker han stanna kvar i Sverige, som han nu betraktar som sitt hemland. Munja ser det också som en liten möjlighet att återvända till Bosnien om situationen där fortsätter att förbättras. Men han tycker att han har det bra i Sverige, så det troligaste är att han stannar kvar. Övriga informanter har inga avsikter att flytta från Sverige. Aleyna och Janira har sina pojkvänner i Turkiet respektive Kap Verde men tänker sig att de ska komma hit och har för avsikt att etablera familjerna i Sverige. Natalia, som tänker sig en framtid i resebranschen och vill resa runt i världen, vill ändå ha Sverige som bas eftersom hon känner sig trygg här

6.1.5.4. Sammanfattningsvis om mål

Familjens socioekonomiska status brukar tillsammans med den studietradition som finns i familjen anföras som viktiga orsaker till barnens studiemässiga ambitioner och faktiska skolframgång. I Sverige verkar föräldrarna till de ungdomar jag intervjuat i stor utsträckning ha sorterats in i den heterogena klassen invandrare, vilket också inverkar på deras socioekonomiska status här. Familjens studietradition skulle å andra sidan kunna vara en mer särskiljande faktor. I mitt material kan jag delvis också se att det förhåller sig så. Munjas universitetsutbildade föräldrar förväntar sig exempelvis att han ska studera vidare efter avslutad gymnasieutbildning, förhoppningsvis på Chalmers. Dit är också den äldre brodern på väg. Jag tycker mig samtidigt se att alla föräldrar, oavsett socioekonomisk status från hemlandet och familjernas studietraditioner, stöttar sina barn i deras utbildnings- och yrkessträvanden. Samtliga ungdomar, utom Mohammed, satsar på högskoleutbildningar och i detta har de sina föräldrars stöd.

Vad intervjuerna med ungdomarna också utvisar är att familjerna och det stöd de ger sina barn är viktiga förutsättningar för hur mycket de vågar satsa på utbildningar och investera i framtiden. De flesta av informanterna har också stöd från båda sina föräldrar. Keiwan och Mohammed saknar dock sina pappor och förebrår dem för att de har dragit sig undan det stöd som de tycker att de så väl hade behövt under sin uppväxt. Keiwan har funnit en annan drivkraft i livet genom sitt politiska engagemang, vilket motiverar honom att skaffa sig en så god utbildning som möjligt. Men för Mohammed förefaller avsaknaden av en närvarande far i alla fall ha bidragit till hans misslyckanden i skolan liksom till hans oro inför framtiden.

Skolan och utbildningen är en betydelsefull faktor för alla elevers framtid. Den undervisning ungdomarna har fått genom skolan är av avgörande betydelse för att de ska kunna nå sina uppställda mål. Det förefaller som om skolan i de flesta fall har lyckats med uppgiften att förmedla tillräckliga både språk- och ämneskunskaper för att ungdomarna ska klara av de mer kvalificerade studier som väntar dem efter gymnasiet. I fallet Mohammed måste man dock konstatera att skolan misslyckats med att ge honom den undervisning han har varit i behov av. För honom betyder det bland annat ett förlorat självförtroende och en svag framtidstro.

Ungdomarna är väl medvetna om språkets betydelse för att de ska kunna nå sina uppsatta mål. De säger att goda kunskaper i svenska språket är nödvändiga för att kunna tillgodogöra sig skolans undervisning och läromedlens innehåll. För de flesta är också flerspråkigheten viktig. Det ger dem exempelvis möjligheter att i framtiden behålla kontakten med sina familjer och släktingar. Som medborgare i en globaliserad värld och som *transmigranter* har de kontakter och relationer med släktingar i olika delar av världen. Gloria och Natalia avser att dra nytta av sin tvåspråkighet både vad gäller studier och i yrkeslivet. Gloria tänker studera journalistik vid något spanskt universitet och Natalia föreställer sig att hennes spanskkunskaper ska komma till nytta när hon jobbar i resebranschen. Aleyna vill kunna använda sina kunskaper i turkiska när hon jobbar på banken. För Mohammed skulle hans kunskaper i arabiska kunna vara en tillgång om han någon gång blir reseledare och för Keiwan är kunskaperna i persiska ett måste om han får möjligheten att flytta till Iran igen för att starta en yrkesmässig verksamhet där.

Genom de mål som ungdomarna har satt upp för sig liksom de föreställningar de har om framtiden, berättar de om hur de ser på sig själva och hur de väljer att presentera sig. Ungdomarna ger i intervjuerna uttryck för olika målsättningar i sina fortsatta liv. Somliga spänner bågen hårt och andra mer måttligt. Gloria och Natalia är exempelvis fast föresatta att komma in på utbildningar som är krävande och dessutom svåra att bli antagna till, journalistutbildning och turismutbildning i Australien. De är fyllda av självförtroende och tvivlar inte på att de ska ro uppgiften i land. De tycks genom sin uppväxt och skolgång blivit vad Cummins (1996, s. 14ff) benämner "empowered". För Gloria, Maja och Natalia förefaller processen ha inneburit att de är beredda att ta makten över sina egna liv, göra sina egna val och förverkliga sina planer. Mohammed beskriver å andra sidan hur skolan och kontakten med vissa lärare lett till vad närmast kan beskrivas som "disempowerment" (jfr Cummins 1996, s. 9), d.v.s. att hans tidigare erfarenheter och identitet inte blivit bekräftade utan snarare nedvärderats. Detta har lett till en svag självtillit och framtidstro hos Mohammed.

6.2. Kärnkategori

Som framgått av den tidigare beskrivningen av grundad teori som analysmetod avser den öppna kodningen att resultera i ett antal kategorier och en kärnkategori (huvudvariabel) (Glaser & Strauss 1967, s. 21ff). Kärnkategorin framträder som central genom att alla de andra kategorierna kan relateras till den. Dessutom är det en kategori som förekommer ofta i det insamlade materialet, vilket innebär att det i nästan alla fall finns indikatorer som pekar på detta begrepp. Kärnkategorin är sålunda det begrepp som beskriver den grundläggande sociala process som man identifierat i sina data (jfr Gustavsson 2003, s. 220). I detta material som jag samlat in bland flerspråkiga ungdomar i ett multietniskt förortsområde är det *identitet* som, genom att framträda som en central variabel i alla kategorier och kategoriindikatorer, kommit att utgöra kärnkategorin.

6.2.1. Identitet

När man ber ungdomar berätta om sina liv och sin syn på framtiden, så som jag har gjort i samband med intervjuerna, är det naturligt att detta resulterar i en form av identitetsarbete. De berättar om sig själva och sina erfarenheter och upplevelser, om sina relationer till andra människor, om specifika händelser och situationer, samtidigt som de delger sina åsikter om och sin syn på olika frågor. Men allra mest tycks de dock vara i färd med att forma bilder av sig själva, för sig själva och för andra. Det har varit påfallande vid intervjuerna hur villigt ungdomarna har delgett sina erfarenheter till mig, vilket jag tolkar som att de har funnit det meningsfullt och givande att tala om sig själva och sina tidigare och kommande liv. Det är säkert så att identitetskonstruktionerna här har kommit att påverkas av deras samtalspartner som representanten för en statustyngd institution som universitetet, även om samtalen förts i en avspänd och kamratlig anda. Jag är också medveten om att jag vid dessa intervjuer har varit en aktiv del av den process som informanternas identitetskonstruktioner innebär.

6.2.1.1. Sammanfattningsvis om identiteten

Detta kapitel har hittills handlat om kategorier som är av betydelse när de intervjuade ungdomarna konstruerar sina identiteter. I detta avsnitt ämnar jag sammanfattningsvis redogöra för de faktorer som i analysen har framstått som mest betydelsefulla för ungdomarnas identitetskonstruktioner och rela-

tera resultaten till olika teoretiska ramverk och tidigare forskning av relevans för denna studie.

I flera undersökningar som tidigare gjorts i Sverige där man tillfrågat tvåspråkiga personer om vilka språk de använder med olika samtalspartner (jfr Jaakkola 1973, Boyd 1985, Svonni 1993, Namei 1993, Kostoulas-Makrakis 1995) har det liksom i denna studie framkommit att *familjen* och hemmet är av stor betydelse i detta sammanhang. Undersökningarna visar också att språkvalet i tvåspråkiga hem, där både svenska och modersmålet talas, snarast verkar ha att göra med generation och ålder än med hemmiljön i sig. Man talar modersmålet med äldre personer och svenska med jämnåriga, d.v.s. man talar modersmålet med föräldrarna och svenska med sina syskon. Detta gäller, med några mycket få undantag, också informanterna i denna studie.

De kontakter *familjen* har med hemlandet och släkten där visar sig vara av betydelse för hur ungdomarna ser på sina identiteter. Alla har släktingar kvar i hemländerna och de flesta upprätthåller också kontakter med dem och många har täta kontakter med släktingar som har slagit sig ner i andra delar av världen. Några, Aleynas, Majas och Munjas föräldrar, har också hus eller lägenheter i de gamla hemländerna och vistas där tillsammans med sina barn längre tider under sommaren. Det ger ständigt återkommande möjligheter att stärka relationerna till både modersmålet och ursprungskulturen. Ett par av ungdomarna, Keiwan och Mohammed, har av politiska skäl inte kunnat återvända till sina ursprungsländer. I Keiwans fall har det inneburit ett ökande engagemang för utvecklingen i Iran och ett allt större intresse för landets kultur. Samma intresse märks emellertid inte hos Mohammed i förhållande till den irakiska kulturen.

En tydlig tendens som framkommit genom intervjuerna med ungdomarna är att det spelar stor roll för deras identiteter hur länge de bott och gått i skola i det flerspråkiga och multietniska *platsen* Norrby. De som har bott där under hela sitt liv i Sverige, och som fortfarande bor kvar där, känner stor solidaritet med området, upplever sig som trygga där och har inga planer på att flytta därifrån. De finner sig väl tillrätta i den mångkulturella miljön vilket tycks bidra till hur deras identiteter formas. Sernhede (2002) menar att det som utmärker ungdomar som växer upp i mångkulturella förortsområden är att de inte helt och fullt uppfattar sig som en del av det svenska samhället. Det är ett utanförskap som han menar tydligt påverkar individernas relation till världen. Istället finns deras tillhörighet och identitet mer i det mycket lokala, som den egna förorten, och det globala. O'Dell (2002) kallar detta fenomen för "glokala identiteter". Sociologen Henri Lefebvre (1991, 2003) menar också att det lokala rummet är en viktig plats för ungdomar. Det är platsen där man bor, där man har sitt vardagsliv och sina kamrater. Med Lefebvres termer är Norrby "rummet" som med sina "levda erfarenheter" ger

ungdomarna en viktig ram för deras identitetsskapande och som dessutom utgör en viktig källa för deras känslor av trygghet. Billy Ehn (1992, s. 76) beskriver likaså de multikulturella förortsområdena som en särskild plats i ungdomarnas värld, där de har sina rötter och gentemot vilka de har starka lojalitetskänslor. Samtidigt pågår där ett nydanande identitetsskapande, enligt Ehn.

Maja, som bott större delen av sin tid i Sverige i svenskdominerade områden, känner inte samma solidaritet och tillhörighet med den mångkulturella förorten, vilket har betydelse för hennes identiteter. Hon känner sig mer tillfreds i områden där befolkningsmajoriteten är svensk, och där hon alltid blivit accepterad som en bland de andra.

Avgörande för hur ungdomarna uppfattar *platsen* där de bor är naturligtvis de kamrater de lär känna där och som de delar erfarenheter med. Alla informanterna berättar om hur de under tiden i Norrby haft kamrater med varierande modersmål och kulturella bakgrunder. Som exempel kan nämnas Janira, som säger att hon hade kinesiska, persiska, svenska och turkiska kamrater på mellanstadiet, och Keiwan, som förutom med kamrater från Bosnien, Egypten, Irak och Turkiet också umgåtts med landsmän från Iran. I många fall är det vänskaper som fortfarande består. Allteftersom ungdomarna blivit äldre och fortsatt sina utbildningar har de hamnat i gymnasieskolor utanför Norrby i olika delar av Göteborg, vilket också inneburit att de har fått fler svenska vänner.

Det framkommer också att *skolan* spelat en viktig roll för ungdomarnas socialisation in i det svenska samhället liksom för deras identitetsutveckling. Svenska värderingar och synsätt har i enlighet med den svenska skolans målsättning (jfr Lpo 94) förmedlats genom undervisning och läromedel. Där emot framgår det inte av intervjuerna i vilken mån skolan tagit vara på, bekräftat och utvecklat den kulturella mångfalden, vilket också är en av skolans viktiga uppgifter (Lpo 94, s. 5).

Skolans roll tycks många gånger ha begränsats till att göra det möjligt för ungdomarna att utveckla sitt modersmål och att hålla kontakt med ursprungskulturen genom erbjudande av modersmålsundervisning. I stor utsträckning har ungdomarna också deltagit i denna undervisning, huvudsakligen under mellan- och högstadietiden. Det är bara Mohammed som aldrig har tagit del av modersmålsundervisningen. Hyltenstam & Tuomela (1996, s. 99f) har i en genomgång av svensk och internationell forskning kunnat identifiera fördelar med modersmålsundervisningen med avseende på språkinläring, kunskapsinhämtande och psykosociala aspekter, fördelar som verkar ha kommit merparten av ungdomarna till del.

Mycket tyder på att förortsskolor där många olika kulturer och modersmål finns representerade kan ha en alldeles särskild betydelse för barns och ung-

domars identitetskonstruktion. De vänskapsband över språk- och kulturgränser, som ovan relaterats, spelar naturligtvis stor roll i detta sammanhang. De av ungdomarna som gått större delen av sin skoltid i sådana skolor tycks också av naturliga skäl ha formats mer av denna miljö än de som gått där under kortare tid. Även Natalia, som inte bodde så många år i Norrby, förefaller i så hög grad ha påverkats av den mångkulturella skolan så att hon på högstadiet hade svårt att finna sig tillrätta i en ”svensk” skola.

Eftersom den forskningsfråga som låg till grund för intervjustudien rör flerspråkighetens betydelse i informanternas liv, har jag genom hela analysen hållit *språket* i särskilt fokus. Analysen visar också att språket och flerspråkigheten löper som en röd tråd genom alla kategorier och i relationerna dem emellan. Så är t.ex. familjen viktig för val av språk och för språkanvändningen, platsen för attityderna till flerspråkigheten, skolan för ungdomarnas syn på flerspråkigheten liksom för deras flerspråkiga utveckling. De mål ungdomarna har i livet är tydligt relaterade till deras språkkunskaper och grad av flerspråkighet. Informanternas flerspråkighet spelar uppenbarligen en stor och viktig roll i den process som utgör ungdomarnas identitetsarbete.

Eftersom sex av de intervjuade ungdomarna kom till Sverige vid mycket unga år och två – Maja och Munja – vid skolstarten, är samtliga att betrakta som tidiga andraspråksinlärare. Jag gör också bedömningen att de alla uppnått en behärskning i svenska språket som kan liknas vid infödda eller ”nästan infödda” talares (jfr Abrahamsson & Hyltenstam 2003, s. 50ff). Jag har i samtalen med ungdomarna och vid studiet av de transkriberade intervjuerna endast kunnat notera en av informanterna som jag tentativt uppfattar som talare av multietniskt ungdomsspråk (jfr Fraurud & Bijvoet 2004) eller någon annan varietet av svenskan som anses utvecklas i flerspråkiga miljöer (Kotsinas 1994, Nordenstam & Wallin 2002). Jag kan emellertid inte utesluta att övriga också har tillgång till sådana varieteter som de använder i andra situationer med jämnåriga och flerspråkiga kamrater. I intervjusituationen tillsammans med en medelålders, svenskspråkig akademiker har de i så fall också haft en annan språklig repertoar att tillgå. Under samtalen med ungdomarna berördes förekomsten av sådana multietniska ungdomsspråk, men det är egentligen bara Natalia som kommenterat att hon märkte att hon talade annorlunda när hon på högstadiet bytte från Västerskolan i Norrby till en svenskspråkig skola i ett område med högre status.

Målspråkets betydelse för identitetskonstruktionen belyses bl.a. av Bonny Norton (2000), som hävdar att det är genom språket som en individ får tillgång till, eller nekas tillgång till, viktiga sociala nätverk. Hon ser därför inte språket som ett neutralt kommunikationsmedel utan betraktar det i relation till dess sociala betydelse och maktförhållanden i samhället (ibid., s. 5). Eftersom jag gör bedömningen att så gott som alla de intervjuade ungdomarna har

en språkbehärskning motsvarande infödda talare eller ”nästan infödda talare” borde det innebära att språket i sig inte skulle utestänga dem från majoritetssamhällets sociala nätverk. Vi har emellertid också sett exempel på hur Mohammed säger sig uppleva ett utanförskap och hur han av majoritetsspråkstalare har utestängts från olika gemenskaper.

Norton (ibid., s. 5) använder termen *identitet* i betydelsen hur en person ser sig i förhållande till världen i tid och rum samt hur individen uppfattar sina möjligheter för framtiden. Tidigare har jag beskrivit hur ungdomarna har formulerat sina framtida *mål*, yrkesmässiga såväl som personliga. Det som framkommer i intervjuerna är att de så gott som samtliga har höga ambitioner vad gäller framtiden. Det tyder på att de har blivit tillräckligt självstyrkta och fått självförtroende nog att tro på sina framtidsmöjligheter för att kunna genomföra sina projekt. De hinder som de eventuellt kan se framför sig tycks de vara beredda att försöka övervinna liksom de förefaller fast föresatta att förhandla majoritetssamhällets olika uppfattningar om dem (jfr Cummins 1996).

6.2.1.2. Så beskriver ungdomarna sina identiteter

Alla åtta ungdomarnas identiteter framstår som komplexa och sammansatta. Ingen av dem säger sig vara helt bosnisk, chilensk o.s.v. och ingen säger sig heller vara helt svensk. Däremot uppger de flesta, med ett par undantag, att de känner sig mer som svenska än något annat. De som något avviker från detta mönster är Munja som menar att han inte kan bli svensk, eftersom han har så mycket bosniskt i sig, och Mohammed som uppfattar att han inte riktigt tillåts att bli svensk och därför känner sig mer som invandrare. Förklaringar till att det förhåller sig på detta sätt har vi också kunnat finna under de övriga kategorierna.

Tre av informanterna, Aleyna, Keiwan och Natalia, anger sina identiteter i exakta procenttal, vilket troligen kan förklaras utifrån mitt sätt att formulera frågan. Jag bad dem förtydliga och efterfrågade andelar. Alla tre säger att de är till 70 procent svenska och till 30 procent turkiska, persiska respektive chilenska.

Aleyna: Sjuttio procent svensk å så tretti turkisk, på ett ungefär.

Keiwan: Ja känner mej som sjuttio procent svensk å resten perser eller iranier. Ja känner mej som mer svensk än iranier.

Natalia: Ska man säga sjuttio procent svensk å tretti chilenaar. De ä starkare svensk.

Det finns naturligtvis många förklaringar till att ungdomarna uppfattar sin identitet som företrädesvis svensk. Här ska vi bara än en gång konstatera att de inte uppfattar sina sammansatta identiteter som ett problem utan som något helt naturligt och berikande för deras liv.

Gloria beskriver sig själv som en ung svensk kvinna med rötterna i Chile. Hon kan däremot inte se sig själv som en ung chilensk kvinna i Sverige. Hon är stolt över sitt chilenska ursprung och uppskattar de traditioner och den kultur hon därmed har tillgång till utöver den svenska.

Janira menar att hon också är en blandning av svenskt och kreolskt, men att hon känner sig ganska svensk. Hon förtydligar dock med att säga:

Janira: Om man tänker på tradition och allt sånt, så ä ja nog mer kreol, fast språkmässigt så ä ja mer svensk.

Maja säger att hennes identitet växlar beroende på var hon är och vem hon är med:

Maja: Ja kan säga såhär, när ja ä med kompisar å så, då känner ja mej mer svensk. När ja ä hemma, då känner man sej bosnisk, för då ä man liksom med föräldrarna å då pratar man ju bosniska.

Hon berättar också att hon känner sig svensk när hon på somrarna vistas i Bosnien och att kompisarna där nere säger att hon är svensk. Det uppfattar hon snarast som positivt.

Den av ungdomarna som upplever sig minst som svensk är Munja. Han säger att han känner sig som bosnier i Sverige och att han aldrig kan vara svensk hur gärna han än skulle vilja. Han förklarar det på följande sätt:

Munja: De ä de att ja har bosniskt i mej. Ja kan inte förändras på de sättet.

Men han tycker att det gått bra hittills att leva som bosnier i Sverige, och menar att det fortsättningsvis inte heller bör innebära några problem.

Mohammed formulerar sin identitet på ytterligare ett annat sätt. Han uppger att han känner sig som svensk, eftersom han liksom alla de andra informanterna är svensk medborgare, men han tycker också att han långt ifrån alltid accepteras, släpps in och tillåts att vara svensk. Därför menar han att han mest är invandrare.

Mohammed: Ja, då å då, men de ä mest invandrare ja känner ... Men ja känner mej som svensk också.

Tore: Men när du säger invandrare, vad ä de då som ... Känner du dej som, som irakier eller ä de allmänt invandrare?

Mohammed: Nä, allmänt, typ svartskalle eller på nåt sätt.

Ungdomarna beskriver sina olika identiteter som sammansatta på varierande sätt. Den tidigare genomgången av kategorierna visar också att det finns ett mycket komplext samspel mellan olika faktorer som på olika sätt inverkar på ungdomarnas identitetskonstruktioner. Det är heller inte bara delar ur den svenska och ursprungskulturens repertoarer som beståndsdelar i deras sammansatta identiteter hämtas. Viktiga komponenter därutöver bygger på erfarenheter som de gjort tillsammans med andra flerspråkiga kamrater med varierande etniskt ursprung i den multietniska förorten Norrby. Ungdomsforskningen har under de senaste decennierna i allt högre grad intresserat sig för hur ungdomar i multietniska storstadsområden konstruerar sina identiteter. Stuart Hall (1992) och Paul Gilroy (1987), har exempelvis utifrån de färgades situation i Storbritannien konstaterat att etniska identiteter inte är endimensionella eller statiska utan istället förändras och utvecklas under nya förhållanden i synnerhet i miljöer som kännetecknas av tät kontakt mellan olika etniska grupper och språk. Detta sker i en process som de menar leder till nya gränsöverskridande identiteter. Liknande iakttagelser har också Aleksandra Ålund (1997) gjort i sina studier bland ungdomar i multietniska storstadsmiljöer i Sverige. De åtta intervjuade ungdomarna i denna studie ger på många sätt uttryck för en sådan gränsöverskridande etnicitet, vilket vi ska återkomma till i avsnittet om de synkretiska identiteterna (se avsnitt 7.4.).

7. Teoretisk kodning

Kodning är en väsentlig del av arbetet med grundad teori. Att koda innebär att söka samband mellan data och teori. Genom att arbeta fram koderna begreppsliggör man sina data. Glaser (1978, s. 55) hävdar att en grundad teori genereras genom att de hypotetiska relationerna mellan de begreppsliga koderna (kategorierna och deras egenskaper) utvecklas. I grundad teori skiljer man på två typer av koder, de faktiska (substantiella) och de teoretiska koderna (Glaser & Strauss 1967). Faktiska koder är de koder som genereras för att beskriva det område man studerar och som antingen står för kategorier eller egenskaper. Denna kodning görs i undersökningens inledande faser och det arbetet har jag redogjort för i föregående kapitel. Teoretiska koder är begrepp som beskriver de relationer som binder samman de faktiska kategorierna. Denna kodning, som kan sägas vara en kodning av den tidigare kodningen avser att röra sig på en mer begreppsmässig nivå. Den hjälper därför till att upprätthålla en högre generaliseringsnivå genom att man tvingas röra sig med begrepp och deras relationer, vilket anses förhindra forskaren att återfalla till datanivåspråket (jfr Gustavsson 2003, s. 226). De teoretiska koderna är tänkta att återupprätta de sammanhang som den faktiska kodningen har styckat sönder, men utan de faktiska koderna, å andra sidan, är de teoretiska koderna bara tomma abstraktioner, menar Glaser (1978, s. 72).

I min analys av intervjuerna med de åtta flerspråkiga ungdomarna har den teoretiska kodningen, som alltså baserats på den tidigare redovisade faktiska kodningen, resulterat i följande begrepp: *ambivalens*, *investering* och *"empowerment"* vilka tillsammans utgör förutsättningarna för och förklarar informanternas *synkretiska identiteter*.

7.1. Ambivalens

De ä väldigt bra, så man inte ... Ja vet inte hur ja ska förklara, men de ä bra å träffa människor från andra länder som har en annan kultur å så (Maja).

Ja sa själv till mamma, vi måste flytta härifrån, för ja tyckte inte de va så himla kul å bo där. Allting va så annorlunda där. Ja vill helst bo i ett sånt där svenskt område som ja gjorde när ja va liten (Maja).

För mina informanter ter sig tillvaron ambiguös. Det finns tvetydigheter och valmöjligheter i de flesta situationer de möter och de måste ständigt förhålla sig till en komplex och mångfasetterad verklighet. Så är det för alla unga människor, men för de intervjuade ungdomarna förstärks detta av att de befinner sig i skärningspunkten mellan två (eller flera) språk, mellan föräldrarnas och det nya hemlandets kultur, mellan ungdomlig förortskultur och svensk vuxenkultur liksom mellan lokala och globala kulturer. Dessutom står de just nu på tröskeln mellan barndom och vuxenliv, en fas i livet då också den inre världen kännetecknas av öppenhet och osäkerhet.

I intervjuerna ger ungdomarna ofta uttryck för en *ambivalens* i sin inställning till olika förhållanden. Det kommer till uttryck i form av många ”å ena sidan” och ”å andra sidan”. Samtidigt som de vet med sig att svenskan är viktig för att de ska ha tillgång till vad det svenska samhället erbjuder så vill de också upprätthålla sina färdigheter i modersmålet för att kunna kommunicera med föräldrar och släktingar. Samtidigt som alla säger att svenskan är deras starkaste språk och att det har tagit över allt mer, vill de att de barn de eventuellt kommer att få ska lära sig föräldrarnas modersmål. Å ena sidan menar de att Norrby är ett bra ställe att bo på, å andra sidan är de väl medvetna om att det utifrån betraktas som ett område med låg status och liten attraktionskraft. Samtidigt som de flesta säger sig vilja bo kvar i förorten Norrby säger flera också att de kan tänka sig att flytta till den del av Norrby som är mer etablerad. Å ena sidan har så gott som alla informanterna fått fler svenskspråkiga kamrater ju äldre de har blivit och ju längre de har avancerat i skolsystemet, å andra sidan menar en del att de nu när de blivit äldre också söker sig mer till den egna gruppen. Alla säger att det inte är viktigt vilken etnisk tillhörighet den blivande partnern har, men de tre flickor som nu har en fästman har samtliga valt en med samma etniska ursprung som de själva. Detta är bara några exempel på den ambivalens som kommer till uttryck i materialet.

Inom kulturteori och socialpsykologi har ambivalens blivit ett centralt teoretiskt begrepp som också har tillskrivits flera olika betydelser (jfr Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 1999). I engelsk litteratur görs ibland en åtskillnad

mellan *ambiguity*, som en beteckning för en mångtydighet hos ett ord, begrepp eller objekt, och *ambivalence* i bemärkelsen kluvenhet eller tvehågsenhet hos en person. Termen *ambiguitet* kan alltså förstås på en språklig eller kulturell nivå, medan termen *ambivalens* rör sig på ett psykologiskt plan.

Vid valsituationer är det vanligt att tänka i termerna ”antingen – eller”, men många av ungdomarna tycks hellre tänka ”både – och”. Andersson (2003) beskriver hur några av de intervjuade flickorna i hennes studie med olika etniskt ursprung på liknande sätt ger uttryck för, vad hon kallar, ”en säker ambivalens” (s. 235 ff). Hon tolkar det som att flickorna menar att det enda man kan vara helt säker på är att inget är säkert och att de därför har anammat denna hållning och gjort den till sin egen. Istället för att avvisa det som verkar absolut, i det här fallet att bära sjal för att religionen kräver det, så görs det absoluta till en av flera möjligheter, menar Andersson. De åtta ungdomarna i min studie lämnar också i många fall öppet för flera alternativa möjligheter samtidigt. Flerspråkigheten erbjuder just möjligheten att utveckla flera språk samtidigt. Många forskare har funnit flerspråkigheten vara positiv för barns kognitiva utveckling (jfr avsnitt 2.1.2.). Cummins (1976a, 1976b, 1978) finner förklaringar till detta i att flerspråkiga barn får extra stimulans genom flera språk och genom erfarenheter från flera kulturer (”erfarenhetsmässigt berikande”). Dessutom menar han (1976b) att ständiga språkbyten lär det flerspråkiga barnet att utnyttja flera olika perspektiv på samma sak (”överkoppling”). Han hävdar att barnet genom detta utvecklar en flexibel inlärningsstrategi. För mina informanter gäller det inte att välja antingen det ena eller det andra språket utan båda är alternativet. Flera av informanterna uttrycker stark solidaritet med den multietniska förorten Norrby och att de inte vill flytta därifrån samtidigt som de i framtiden också ser möjligheten att de kommer att bo på andra ställen. Alla ser Sverige som sitt hemland, men åtminstone några lämnar också öppet för möjligheten att flytta tillbaka till sitt ursprungsland. De tycks ha upptäckt att tillvaron är ambiguoös och erbjuder flera möjligheter och att deras hållning just därför blivit att inte helt utesluta några alternativ.

Psykologen Budner (1962) har definierat ambiguoösa situationer som nya, komplexa eller olösbara. Det var också Budner som först identifierade förmågan att tolerera osäkerhet eller ambiguitet som en individuell personlighetsvariabel (tolerans för ambiguitet). Denna variabel, menar han, handlar om individens benägenhet att se tvetydiga situationer antingen som hotande och negativa eller som önskvärda och positiva. En person som har hög grad av tolerans för ambiguitet anses uppleva ambiguoösa situationer som intressanta och utmanande och accepterar komplexiteten i det osäkra, medan en person med låg tolerans för ambiguitet upplever stress i sådana situationer och försöker undvika det som är osäkert. Tolerans för ambiguitet har sedan dess i

olika studier visat sig ha samband med exempelvis positiv inställning till risktagande (ex. Lauriola & Levin 2001), kreativitet (Tegano 1990) såväl som fördomsfrihet och kritiskt tänkande (Furnham 1995). På motsvarande sätt har intolerans för ambiguitet kunnat knytas till ett antal ångestrelaterade problem, som oro, tvångsföreställningar och panikkänslor (ex. Dugas, Gosselin & Ladouceur 2001). Hur informanterna i min studie möter och förhåller sig till nya, komplexa och osäkra situationer kan tänkas hänga samman med graden av deras tolerans för ambiguitet. Flera av dem tycks vara beredda att anta de utmaningar det innebär, medan andra känner sig mer osäkra och hotade av dem.

7.2. Investering

Så de e dels de man brinner inuti för, förstår du. Utbildning ä de enda sättet ja kan stänga folks munnar på. [...] När du har ett diplom i handen så kan du göra vad som helst, förstår du, för kunskap ä ju makt (Keiwan).

Ett annat begrepp som jag har funnit relevant för att beskriva ungdomarnas identitetskonstruktion är *investering*. Det är ett begrepp jag lånat från Bonny Norton (2000) och som hon introducerat för att komplettera begreppet *motivation*. Gardners & Lamberts (1972) teorier om den instrumentella och integrativa motivationens betydelse för målspråksinläringen har fått särskild genomslagskraft på området. Senare har andra forskare (ex. Crookes & Schmidt 1991, Oxford & Shearin 1994) gjort försök att bredda Gardners och Lamberts teoretiska ramverk genom att lägga till begreppen *resultativ* och *inneboende* ("intrinsic") *motivation*. Trots det menar Norton (2000, s. 10) att begreppet *motivation* inte på ett tillfredsställande sätt förmår beskriva de komplexa relationerna mellan makt, identitet och språktillägnande som hon har funnit vara av stor betydelse för andraspråksinlärare. Norton har studerat identitetsutveckling och andraspråksinläring hos fem invandrarkvinnor i Kanada. Hennes fokus ligger på andraspråksinläring hos några vuxna, kvinnliga informanter. Jag menar emellertid att begreppet *investering* är lika relevant för de betydligt yngre, kvinnliga såväl som manliga, informanterna, i denna studie där jag också använder begreppet i relation till utveckling av båda språken, andraspråket svenska och det egna modersmålet.

Norton (2000, s. 5) menar att teorier om andraspråksinläring har utvecklats utifrån föreställningen att språkinlärare kan välja under vilka förhållanden man kan interagera med medlemmar ur majoritetssamhället och

att språkinlärarens tillgång till målspråkssamhället, och kontakt med målspråket, är avhängigt inlärarens motivation. Hon hävdar också att andraspråksforskare inte på ett tillfredsställande sätt har studerat hur ojämlika maktrelationer påverkar inlärarens möjligheter att praktisera målspråket. Det har ofta på ett oproblematiserat sätt antagits att inlärare kan definieras som motiverade eller omotiverade, introverta eller extroverta, hämmade eller ohämmade, utan att hänsyn har tagits till att sådana affektiva faktorer ofta är socialt konstruerade i ojämlika maktrelationer. Dessa faktorer kan växla över tid och plats, säger hon, och kan också på ett motsägelsefullt sätt finnas samtidigt hos en och samma individ.

Begreppet *investering* kan enligt Norton (2000, s. 7f) bäst förstås i relation till de ekonomiska metaforer som Bourdieu använder i sina skrifter, i synnerhet till det han kallar *kulturellt kapital* (Bourdieu & Passeron 1977). Bourdieu använder termen med syftning på den typ av kunskap och de sätt att tänka som karaktäriserar olika samhällsklasser och samhällsgrupper. Vissa sorters kulturellt kapital har ett högre värde än andra, menar Bourdieu, eftersom det i varje samhälle finns sociala normer som värderar en viss typ av kunskap och ett visst sätt att tänka högre än andra. När inlärare investerar i ett andraspråk gör de det i föreställningen att de därigenom ska få tillgång till såväl symboliska som materiella resurser, som gör att värdet på deras kulturella kapital ökar. Med symboliska resurser avses exempelvis språk och utbildning, medan materiella resurser syftar på sådant som kapitalvaror, egendomar och pengar (Norton 2000, s. 7). Inlärare förväntar sig eller hoppas med andra ord på en god utdelning på sina investeringar.

Norton diskuterar, som tidigare relaterats, begreppet *investering* i relation till andraspråksinlärning. Det framgår av min studie att ungdomarna i hög grad varit beredda att investera i andraspråket svenska i första hand för att kunna skaffa sig en eftertraktad utbildning, men också för att få tillgång till både symboliska och materiella resurser för att kunna leva ett bra liv i Sverige. Gloria har exempelvis varit beredd att göra avsevärda investeringar i svenska språket för att kunna utbilda sig till journalist och göra sig en framtid inom media. Maja har gjort motsvarande investering för att kunna skaffa sig en ekonomisk utbildning, bli revisor och kunna starta egen firma. Munja har satsat på svenskan för att kunna få tillgång till den tekniska utbildning han behöver för att bli industridesigner, och så vidare (jfr avsnitt 6.1.5.). För Mohammed har det dock varit mer oklart hur mycket han har velat eller kunnat investera. Han tycks för det mesta ha befunnit sig i situationer som har utmärkts av ojämlika maktrelationer och viljan till investering har därför blivit mindre. Eftersom han känner att han inte blivit accepterad som den han är och ofta inte har släppts in i det svenska samhället framstår en större satsning

på svenskan som en osäker investering som knappast skulle ge någon större utdelning.

I fråga om investeringar i modersmålet är det inte lika tydligt för informanterna på vilket sätt dessa kan ge god utdelning. Kunskaper i språk som exempelvis arabiska, bosniska, kriolu, persiska och turkiska efterfrågas och värdesätts inte alltid av det svenska samhället. Spanska, som är Glorias och Natalias modersmål och är ett av världsspråken, har däremot en högre status. Med Nortons och Bourdieus termer skulle en investering i ett ”minoritets-språk”, möjligen med undantag för spanskan, knappast öka värdet på en individs kulturella kapital i det svenska samhället, vilket informanterna också genom erfarenheter är medvetna om. Ändå har påfallande många av dem satsat på att behålla och utveckla kunskaperna i sina modersmål. Värdet av kunskaper i dessa språk ska förmodligen snarare ses i relation till familjernas kontakter med ursprungslandet och dess kultur. För de ungdomar som har mycket kontakt med hemlandet, och kanske besöker det under längre tid varje sommar, är kunskaper i modersmålet en god investering som också stärker deras kulturella kapital där. Och för Keiwan, som hoppas på att kunna återvända till Iran och fungera som aktiv samhällsmedborgare där, är goda kunskaper i persiska en nödvändig investering.

7.3. Empowerment

Men efter de har ja tänkt plugga journalistik här några år å sen plugga ett år i Spanien, för de kan man ju göra. Så på de sättet så kan ja fortsätta min utbildning men ändå lära mej mer spanska, få in de också [...] å sen återvända hit å avsluta de hela (Gloria).

I anknytning till Nortons resonemang om förhållandet mellan makt, språk och identitet har också begreppet *empowerment* stor relevans för de intervjuade ungdomarnas identitetskonstruktion. I synnerhet vill jag koppla det till Cummins (1996) användning av begreppet, när han diskuterar skolans betydelse för att stärka minoritets elever i ett mångkulturellt samhälle. Begreppet är svårdefinerat, och dessutom svåröversatt till svenska, varför jag väljer att använda den engelskspråkiga termen. Jag gör nedan en innehållslig beskrivning av vad Cummins avser med begreppet *empowerment*.

Cummins (1996, s. 14ff) skiljer på tvingande och kollaborativa samhällsliga maktrelationer. De tvingande maktrelationerna, menar han, handlar om att en dominerande individ, grupp eller stat utövar makt som är till men för andra och som dessutom bidrar till att upprätthålla en ojämlik fördelning av

samhälleliga resurser. Denna typ av maktrelationer framkallar inte sällan en diskurs som handlar om ”att lägga skulden på offret” (Ryan 1972). Att elever ur minoritetsgrupper misslyckas i skolan förklaras följaktligen med påstådda inneboende egenskaper hos gruppen själv (jfr avsnitt 2.4.4.). Kollaborativa maktrelationer, å andra sidan, kan bidra till empowerment istället för marginalisering. Detta kan förstås utifrån antagandet att makt inte utgör en fast, förutbestämd storhet, utan snarare genereras i relationer mellan människor och grupper. Med andra ord innebär det att individer involverade i en relation kan bli ”empowered” genom att de samarbetar och förhandlar om makten. Det kan ske genom att individen blir bekräftad i sin identitet och får möjligheter att förändra sitt liv eller sin sociala situation. På det viset kan makt skapas i relationer och också delas av deltagarna. Cummins (1996) menar att sådana maktrelationer är additiva snarare än subtraktiva. Denna typ av makt skapas tillsammans med andra istället för att tvingas på dem. Inom denna teoriram kan därför *empowerment* definieras som ett kollaborativt skapande av makt (ibid., s. 15).

De elever vars skolerfarenheter reflekterar kollaborativa maktrelationer utvecklar förmågan, tillförsikten och motivationen att lyckas i sitt skolarbete, hävdar Cummins. Dessa elever deltar på ett kompetent sätt i undervisningen eftersom de utvecklat en trygg uppfattning om sin identitet och eftersom de vet med sig att deras röster kommer att bli hörda i klassrummet. De känner att de är delaktiga i det som äger rum i klassrummet och att de hör hemma i inlärningsmiljön (jfr Parszyk 1999). Cummins (1996) menar att *empowerment* uppstår genom identitetsförhandling i klassrummet. Identiteter är, enligt hans synsätt, inte statiska utan i ständig omvandling genom gjorda erfarenheter och i interaktion med andra. Barn får under sin uppväxt oftast sin självuppfattning stärkt genom föräldrarna och hemmet. Men även skolan spelar en avgörande roll i detta avseende. Cummins hänvisar till forskning som visar att många elever ur minoritetsgrupper betraktas som underlägsna eller som avvikande från majoritetssamhället och därför inte får sitt självvärde befast i skolan (ibid., 1996, s. 16). Cummins framhåller särskilt lärarens roll i interaktionen med minoritets eleverna och menar att läraren implicit i interaktionen med elever förmedlar en bild av ett samhälle som eleverna både kan uppleva sig som delaktiga i eller exkluderade från. Hur lärare definierar sina roller är alltså av stor betydelse för de budskap de signalerar till eleverna om deras framtidsmöjligheter och om hur de kan bidra till att forma samhället. Cummins menar att en verklig förändring av minoritets elevernas utbildning bara kan komma till stånd om maktrelationerna i skolan förändras från tvingande till kollaborativa och blir additiva genom samarbete istället för subtraktiva genom tvång.

Vad har då Cummins teorier om maktrelationer i samhället och skolan med studiens informanter att göra? Jag har inte studerat ungdomarnas situation i skolan och interaktionen där, t.ex. genom deltagande observationer, och kan därför heller inte uttala mig om de maktstrukturer ungdomarna mött där eller vilka förhandlingar om maktrelationer i skolan de varit involverade i. I samtalen med dem har detta tema visserligen ibland kommit att beröras, men framför allt är det genom den självbild som ungdomarna relaterar och den syn på framtiden som de ger uttryck för som undervisningens och skolans roll kan belysas i denna studie. Den styrka, optimism och framtidstro de ger uttryck för reflekterar i viss mån i vilken utsträckning skolan lyckats förmedla möjliga positiva identitetsval och därigenom bidra till ungdomarnas empowerment.

I huvudsak gäller att de åtta ungdomarna i studien har satt sina mål högt. Sju av dem siktar på högskoleutbildningar, medan den åttonde inte har några sådana planer. De känner till vilka inträdeskrav som finns för de olika utbildningarna och de tycks på ett realistiskt sätt kunna bedöma möjligheterna att bli antagna till dem.

Två av flickorna är mycket tydliga om sina framtidsplaner. Gloria, som vill komma in på journalistutbildning, vet att betygskraven är höga, men hon är också beredd att göra stora investeringar, språkliga som väl som arbetsmässiga, för att nå sitt mål. Hon är fylld av tillförsikt och tro på sina möjligheter och ger därför intrycket av att, med Cummins terminologi, vara genuint "empowered". Det samma gäller Natalia. Hon har blivit antagen till en högskoleutbildning för turism i Australien och det är ett mål hon har varit beredd att satsa mycket på och också göra vissa uppoffringar för. Båda flickorna tycks vara trygga i sina självbilder, beredda att styra sina egna liv och göra egna val.

Motsatsen till Glorias och Natalias trygghet finner vi hos Mohammed. Han ger prov på en svag självbild och ser med stor ängslan på framtiden. Han har svårt att se vilka möjligheter som samhället kan erbjuda honom och har också erfarenhet av att utifrån bli tillskriven en identitet som invandrare, eller "svartskalle", som hindrat honom från att fullt ut ta del av det svenska samhällets olika möjligheter. Mohammed ger i intervjun exempel på hur hans modersmål, kulturella bakgrund och tidigare erfarenheter inte blivit värdesatta, utan snarare har blivit negligerade och nedvärderade under skolgången. Detta tycks för hans del ha lett till "disempowerment" (Cummins 1996, s. 9).

De övriga fem informanterna verkar inte på samma sätt som Mohammed ha blivit berövade sin självtillit. De tror på sin förmåga att nå de mål de satt upp. Även om de inte uttrycker detta med samma självklara formuleringar som Gloria och Natalia så är de beredda att kämpa för att deras planer ska bli förverkligade. De maktstrukturer de mött i skolan och i samhället i övrigt verkar inte ha tagit ifrån dem deras självförtroende.

7.4. Synkretiska identiteter

De ä såhär, när ja går i skolan så umgås ja mycket med blandade, Etiopien å Sri Lanka å svenskar å bosnier å iranier å somalier MEN på min fritid blir de mycket spansktalande (Gloria).

Ett av postmodernitetens kännemärken (jfr t.ex. Lyon 1998, s. 62) är den globalisering som på många sätt påverkat livsbetingelserna för ungdomarna i min studie. Migrationsströmmar, handelsutbyten och invasioner har sedan länge givit upphov till nya bosättningar, kulturmöten och utvecklande av nya kulturformer. Men idag förflyttas och förflyttar sig människor, varor och kapital i ständiga strömmar över jordklotet på ett sätt som saknar motsvarighet i vår historia. Detta har på kort tid inneburit omfattande förändringar i livsvillkoren för stora grupper av människor.

En intressant fråga i detta sammanhang är huruvida den kulturella globaliseringen leder till ökad kreativitet eller till förflackning. Hylland Eriksen (1999) hävdar att båda ståndpunkterna har sina försvarare. Enligt en klassiskt vänsterradikal inställning, inspirerad bl.a. av marxismen, leder globaliseringen huvudsakligen till ökad standardisering och likriktning. Men globaliseringen kan också ses som en demokratiseringsprocess som resulterar i spridning av symbolmakten genom vilken lokalt och globalt, nytt och gammalt kan komma att ingå i nya kombinationer och synteser. Mötet mellan olika kulturella universum kan, enligt detta sätt att se, istället leda till stimulans och nyskapande. Hylland Eriksen citerar i sin artikel Salman Rushdie som en representant för den mer optimistiska positionen: "A bit of this and a bit of that; that is how newness enters the world" (Hylland Eriksen 1999, s. 9). Genom detta uttalande hyllar Rushdie vad Hylland Eriksen benämner "en hybridisering och kulturblandning som förorsakas av internationell migration, global omflyttning av idéer och spridning av en modern livsåskådning som är öppen för förändring och ambivalent till tradition och nedärvda identiteter" (ibid., s. 9).

Andra forskare har studerat hur nya kulturer och identiteter växer fram i synnerhet bland ungdomar i mångkulturella storstadsmiljöer. Banbrytande på detta område har Stuart Hall och Paul Gilroy varit. De har studerat etniska relationer bland ungdomar i Storbritanniens innerstäder och kunnat konstatera en sammansmältning av olika kulturyttringar i form av språk, musik och umgängesformer (Gilroy 1987, Hall 1992). Gilroy (1987, s. 217) har myntat begreppet 'synkretisk kultur' som en gränsöverskridande potential, något som han fann var kännetecknande för dessa ungdomars transetniska identitetsarbete. Med synkretisk kultur avser Gilroy samspelet mellan etniska grupper

med ett gemensamt kulturbygge i en tät relation med ungdomarnas identitetsarbete. Jag har lånat Gilroys begrepp *synkretisk*¹ för att beskriva de identiteter som ungdomarna i min studie är i färd att konstruera. Det beskriver väl den process ungdomarna är involverade i och därför talar jag fortsättningsvis om deras *synkretiska identiteter*.

I Sverige har Aleksandra Ålund (1997) studerat hur ungdomar i Stockholms mångkulturella förorter utvecklar en gränsöverskridande och transkulturell livsstil. Hon menar att ungdomarna överträder många etniska och andra gränser och att det bland förorternas ungdomar utvecklas en tydlig sammansmältning av olika etniska kulturer som resulterar i en ny medvetenhet, blandade identiteter, transkulturella livsstilar och moderna sociala rörelser. Kulturell mångfald är det moderna samhällets signum, hävdar Ålund (s. 187), med referens till Hall (1992). Nya etniciteter och kulturer blir till här och nu och skapas av ungdomar som är beredda att överskrida gränser och ”som både bygger broar och vandrar ut och in i varandras liv i alla möjliga olika riktningar. Här smids nya svenska identiteter och kulturer skapas och korsbefruktas. [...] En ny slags kulturblandad och transetnisk medvetenhet förbinds med framväxten av sociala rörelser som spelar en viktig roll i skapandet av ett mångkulturellt samhälle för alla” (Ålund 1997, s. 186).

Ove Sernhede (2002), som studerat ungdomar i en Göteborgsförort, menar att de processer som berör ungdomarnas identiteter inte enbart involverar den egna och den svenska kulturen. Det framställs ofta som om det handlade om ett val mellan att antingen ansluta sig till föräldrarnas kulturer eller att låta sig integreras i den svenska majoritetskulturen (ibid., s. 22). Självklart är de egna rötterna en viktig utgångspunkt för dem, liksom också de olika aspekter av majoritetskulturen de mött, t.ex. i skolan, men minst lika viktiga är alla kontakter de har med kamrater från många olika delar av världen, liksom vetskapen om att man bor i en stadsdel som är segregerad från det svenska majoritetssamhället.

Det framgår med tydlighet att inte är ”antingen – eller” som gäller för ungdomarnas identitetskonstruktion i multietniska förortsområden. De befinner sig inte heller mitt emellan föräldrarnas och majoritetssamhällets kultur eller i utkanten av dessa kulturer. Istället lever de mitt i detta i en mångkulturell svensk kontext. Ungdomarna är i färd med att tillsammans med familjemedlemmar, släktingar, kompisar, skolkamrater, lärare o.s.v. förhandla fram nya sammansatta och synkretiska identiteter i det spänningsfält som den multietniska förorten utgör och som är laddat med inslag från den gamla och nya kulturen, från den mycket lokala ungdomskulturen i förorten och de glo-

¹ Ordet *synkretisk* är härlett ur det grekiska ordet *synkretism*, med betydelsen ’förening’, ’sammansmältning av olika bruk, seder, företeelser’ (SAOB).

bala kontakterna t.ex. På det viset blir varken turkisk, svensk eller någon annan förenklad beteckning tillämplig för att fånga dessa identiteters särart (jfr också Andersson 2003).

Jag menar att de åtta ungdomarna i min studie med den, åtminstone under någon tid, gemensamma platsen Norrby, alla är exempel på ungdomar som utvecklat eller håller på att utveckla synkretiska identiteter. Deras mångfasetterade identiteter är sammansatta på varierande och mycket komplexa sätt och befinner sig dessutom i en ständig förändring genom att de hela tiden på ett gränsöverskridande sätt omförhandlas i interaktion med andra och i ömsesidiga kulturella utbyten. Ambivalensen inför den mångtydiga tillvaron är något de måste leva med och som dessutom bidrar till utvecklandet av synkretiska identiteter. De begrepp som jag lyft fram och som visat sig vara viktiga i ungdomarnas identitetsarbete, ambivalens, investering och empowerment, är av betydelse för i vilken mån de ska lyckas bli så starka att de kan gå sin egen väg i det svenska majoritetssamhället och ”få utdelning på sina investeringar”.

IV

SAMMANFATTNING OCH SLUTDISKUSSION

8. Sammanfattning och slutdiskussion

I detta kapitel sammanfattas och sammanknyts de huvudsakliga resultaten från de två undersökningar som ingår i avhandlingen. Dessutom diskuteras avslutningsvis skolans roll för de flerspråkiga eleverna samt vad ungdomarnas flerspråkighet och sammansatta identiteter kan betyda för deras möjligheter i framtiden.

8.1. Sammanfattning

Denna avhandling bygger på två olika undersökningar som båda fokuserar informanternas flerspråkighet. Den kvantitativa enkätundersökningen har som syfte att ge en bred bild av flerspråkigheten och förutsättningarna för flerspråkig utveckling hos barn och ungdomar i ett multietniskt förortsområde. Den kvalitativa intervjuundersökningens syfte är att belysa vilken betydelse flerspråkigheten har i informanternas liv. Det övergripande syftet med hela avhandlingen är att belysa flerspråkighetens betydelse för barn och ungdomar i ett multietniskt förortsområde i Sverige. Nedan gör jag en sammanfattning av avhandlingens viktigaste resultat baserade på de båda undersökningarna.

En av avsikterna med att kombinera kvantitativa och kvalitativa metoder i avhandlingen var att de kvalitativa resultaten skulle kunna bidra till att fördjupa och problematisera de kvantitativa resultaten och att de tillsammans skulle kunna skapa en mer fullödlig bild av flerspråkiga ungdomars sociala verklighet, i detta fall flerspråkighetens betydelse för dem. Av den anledningen redovisar jag resultat som är relaterade till varandra från båda undersökningarna gemensamt.

8.1.1. Informanterna, flerspråkigheten och språkanvändningen

Enkätundersökningens resultat ger en bild av den miljö som informanterna vistades i som heterogen, mångkulturell och flerspråkig. De 179 undersökta informanterna, som i stort sett utgjorde samtliga elever på Centrumskolans mellanstadium vid undersökningstillfället, hade sitt ursprung i 30 olika länder och representerade 29 olika modersmål. Knappt hälften av dem (48 procent) var födda i Sverige medan drygt hälften (52 procent) var födda utomlands. I denna miljö har också de åtta flerspråkiga ungdomar som ingår i intervjuundersökningen levt och gått i skola. De flesta av dem har bott där under hela sitt liv i Sverige, medan ett par av ungdomarna har bott där en kortare tid.

De flesta av de informanter som ingår i den kvantitativa studien är flerspråkiga, vilket innebär att de använder åtminstone två språk i sitt dagliga liv. Endast nio av de 179 eleverna uppger att de bara talar svenska. Övriga 170 är flerspråkiga. De åtta ungdomarna i den kvalitativa studien, som alltså intervjuades drygt fem år efter att de deltog i enkätundersökningen, anser sig fortfarande vara flerspråkiga, även om de menar att svenskan i mycket högre grad blivit det dominerande språket för dem och att de idag använder svenska i högre utsträckning än tidigare. Ungdomarna finner bara fördelar med sin flerspråkighet och de menar att de inte har upplevt några nackdelar alls med att ha tillgång till flera språk.

Det finns flera skäl till att svenskan under de dryga fem år som gått sedan enkätundersökningen gjordes har kommit att bli det språk som används mest bland de intervjuade ungdomarna. Det visar sig att de ingår i flera olika nätverk där svenskan är kommunikationsspråk. Det gäller exempelvis i skolan, bland kamrater på fritiden och i olika fritidsaktiviteter, vilket framgår av enkätundersökningens resultat. De åtta intervjuade ungdomarna uppger att svenskan har blivit mer dominerande för dem inom alla dessa domäner. En förklaring till det är bl.a. att de för att gå i gymnasieskolan har fått söka sig till skolor i andra och mer enspråkiga delar av Göteborg och därmed också har fått fler enspråkiga kamrater.

Under så gott som hela informanternas skoltid har svenska fungerat som undervisningsspråk. Viss undervisning i modersmålet har förekommit på eftermiddagstid för de elever som har önskat delta och viss studiehandledning på modersmålet har förekommit, men för övrigt har all undervisning skett på svenska. De flesta av informanterna (89 procent) som ingick i enkätundersökningen har börjat den svenska skolan i årskurs 1 och har sedan fått hela sin

skolgång på svenska. Det är naturligt att svenska språket därigenom kommit att få en stark ställning för flertalet informanter.

Det visar sig av enkätundersökningen att hemmet inte oväntat är den domän där modersmålet har den starkaste ställningen. I synnerhet används modersmålet i stor utsträckning tillsammans med föräldrarna. Emellertid framgår det att svenskan har gjort inträde även i hemdomänen genom att det är vanligt att syskon sinsemellan samtalar på svenska. Detta mönster styrks också av de intervjuade ungdomarnas berättelser. I de fall det finns syskon i familjen talar de numera nästan uteslutande svenska med varandra.

Enkätundersökningens frågor rörande informanternas läsning av skönlitteratur och olika typer av mediekonsumtion visar att dessa aktiviteter i betydligt högre utsträckning stödjer tillägnandet av svenska språket än informanternas modersmål. I princip samtliga informanter läser skönlitterära böcker på svenska. Så många som 80 procent av dem uppger att de gör det flera gånger i veckan eller t.o.m. varje dag. För övrigt är det också vanligt att informanterna tittar på svensk TV. Drygt 96 procent säger att de gör det varje dag eller flera gånger i veckan.

Enkätundersökningen visar också att informanterna generellt har en positiv inställning till det svenska språket. När de fick uppge språk som de ansåg vara nyttiga för dem att kunna hamnade svenskan på andra plats efter engelskan. En vanlig motivering till att det är bra att kunna svenska är att det är ett viktigt språk att kunna för att klara sig bra i skolan. Även de intervjuade ungdomarna menar att det har varit viktigt med goda svenskkunskaper för att lyckas med studierna.

Sammantaget har dessa faktorer bidragit till att svenska språket blivit det starkaste språket för de åtta ungdomarna. Ändå säger resultaten från såväl den kvantitativa som den kvalitativa studien att modersmålet har behållit en relativt stark ställning bland informanterna. Resultaten pekar också på några olika orsaker till detta, varav den tydligast framträdande är att modersmålet i så hög grad används inom hemdomänen, i synnerhet tillsammans med föräldrarna. Även de intervjuade ungdomarna uppger att de fortfarande i stor utsträckning använder sina modersmål i umgänget med föräldrarna.

Resultaten från enkätstudien visar att en relativt stor andel av informanterna (ca 60 procent) har tagit del av den modersmålsundervisning som skolan erbjuder, trots att den huvudsakligen varit förlagd till eftermiddagstid utanför skoldagen. Det överstiger riksgenomsnittet med ungefär åtta procentenheter. En förklaring till det relativt höga deltagarantalet kan vara att Centrumskolan har en långvarig erfarenhet av att anordna modersmålsundervisning. Den enkätfråga som berörde attityder till olika språk visar att informanterna var positivt inställda till sina modersmål. De hamnar på en tredjeplats tätt efter engelska och svenska. Intervjuundersökningens ungdomar har

alla utom en haft modersmålsundervisning. De flesta har deltagit under grundskoletiden, men mycket få i gymnasiet.

De informanter som enligt enkätundersökningen deltog i modersmålsundervisningen på skolan visar sig läsa mer skönlitteratur på modersmålet än övriga elever med utländsk bakgrund. När det för övrigt gäller mediekonsumtion på modersmålet är det TV-tittande på det egna modersmålet som i något avseende kan sägas stödja utvecklingen och bevarandet av det. Detta gäller huvudsakligen för språkgrupper som har tillgång till kabel-TV- eller satellit-TV-kanaler på modersmålet.

Ytterligare ett skäl till att modersmålet tycks ha behållit sin ställning bland informanterna kan vara den legitimitet som skolan givit det genom att erbjuda modersmålsundervisning, en legitimitet som något har försvagats då ämnet flyttats till tid utanför skoldagen. Framför allt tycks det flerspråkiga området i sig göra det accepterat och naturligt att använda modersmålen. Flerspråkigheten är som vi sett mycket utbredd i området och att tala flera språk tillhör normaliteten.

Även om de åtta ungdomarna i intervjuundersökningen säger att svenska språket blivit allt mer dominerande inom alla domäner, också inom hemdomänen, tycks inte något omedelbart språkbyte till enbart svenska vara nära förestående för deras del. Den slutsatsen kan dras utifrån de resultat som säger att ungdomarna i hög grad fortfarande använder sina modersmål i interaktion med exempelvis föräldrar, släktingar och vissa kamrater, den positiva attityd som informanterna uppvisar gentemot modersmålen samt deras önskan att eventuella barn också ska lära sig deras modersmål.

8.1.2. Informanterna och skolframgången

Rapporter om flerspråkiga elevers svaga prestationer i skolan har på senare tid varit legio. Oftast har dessa rapporter beskrivit hur elever med utländsk bakgrund lyckas sämre än sina kamrater med svensk bakgrund. För att få ett mått på skolframgång har jag samlat in slutbetyg från grundskolan för 153 av de 179 informanterna. Bortfallet av de 26 informanterna hade bl.a. att göra med att några hade flyttat till annan ort och att några hade lämnat landet. Då meritvärdespoängen, d.v.s. meritvärdet för de 16 bästa betygen, har beräknats visar det sig att så många som 46 procent av informanterna hade ofullständiga betyg när de lämnade grundskolan. 29 procent hade inte uppnått målen i de ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationellt program i gymnasieskolan, d.v.s. svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik. Båda dessa tal ligger över riksgenomsnittet för elever med utländsk bak-

grund, enligt Skolverkets statistik från 2002/2003, men är däremot något lägre än motsvarande uppgifter från jämförbara skolor i Stockholm och Malmö.

Sammantaget visar dock de insamlade betygsdokumenten att mina informanter har haft mindre framgång i skolan än riksgenomsnittet av elever med utländsk bakgrund. Några har misslyckats ordentligt och fyra stycken saknar exempelvis över huvud taget betyg i något ämne. Informanter från en av språkgrupperna, den turkiska, visar sig ha signifikant lägre betyg än övriga språkgrupper.

Alla informanter har emellertid inte misslyckats. Ungefär 18 procent av dem har genomsnittsbetyget Väl godkänd eller mer och en flicka har betyget Mycket väl godkänd i alla 16 ämnen. Flickor visar sig presterat signifikant bättre än pojkar och den persiskspråkiga elevgruppen har signifikant högre meritvärdespoäng än informanter från de övriga språkgrupperna.

Av de åtta ungdomar som ingår i intervjuundersökningen gick alla utom en ut grundskolan med tillräckligt bra betyg för att kunna söka in på nationellt program på gymnasiet. En av dem fick gå till individuellt program för att komplettera sina ofullständiga grundskolebetyg. Vid intervjutillfället hade han påbörjat, och hoppat av, två olika gymnasielinjer. Övriga ungdomar gick i gymnasiets sista årskurs och menade att deras slutbetyg från gymnasiet skulle komma att räcka till för att söka till olika akademiska utbildningar.

8.1.3. Flerspråkigheten och identitetskonstruktionerna

Intervjuundersökningen med de åtta flerspråkiga ungdomarna, där jag har använt grundad teori som analysmetod, resulterade i en teoretisk modell där *identitet* kom att utgöra kärnkategorin (Glaser & Strauss 1967, Glaser 1978). De övriga kategorierna i modellen, vilka alla är relaterade till kärnkategorin liksom till varandra (jfr figur 6.1:1), är *familj*, *plats*, *skola*, *språk* och *mål*. Det faktum att ungdomarna är flerspråkiga, vilket också möjliggör fler kulturtillhörigheter, tycks ha stor betydelse för de identiteter de konstruerar. Vid analysen har det framgått att flerspråkigheten ingår som en framträdande och betydelsefull egenskap för var och en av de ingående kategorierna.

I intervjuerna har det framkommit att modersmålet används särskilt mycket inom *familjen*. Alla ungdomarna säger att de talar sina modersmål med föräldrarna, vilket också är i överensstämmelse med enkätundersökningens resultat. Å andra sidan säger de sig också nästan uteslutande tala svenska med sina syskon. Det är en tendens som framskymtar vid tiden för enkätundersökningen, men som tycks ha blivit än mer tydlig med åren.

Platsen, den förort där de flesta av ungdomarna fortfarande bor, visar sig vara av stor betydelse för deras flerspråkighet. Området bebos av en majoritet

av människor som talar flera språk, varför flerspråkigheten framstår som ett helt naturligt tillstånd för ungdomarna. De uttrycker alla en positiv syn på flerspråkigheten, även de som inte längre bor i Norrby, och de ser inte några problem med att ha flera språk i sin repertoar.

Skolan har huvudsakligen bidragit till ungdomarnas flerspråkighet genom att erbjuda modersmålsundervisning. Enkätundersökningen visade att informanterna i ganska hög utsträckning deltog i denna undervisning på mellanstadiet. Alla utom en av de intervjuade ungdomarna har också gått i modersmålsundervisning under större delen av sin skolgång. Precis som enkätundersökningen visade var det oklart för intervjuundersökningens informanter om de hade haft undervisning i svenska som andraspråk på mellanstadiet. En av dem hade emellertid valt att ta del av andraspråksundervisningen på högstadiet och i gymnasiet, vilket han menar har varit till nytta för honom.

De *mål* som ungdomarna ställer upp tycks också påverkas av det faktum att de är flerspråkiga. Det gäller såväl personliga som yrkesmässiga mål. Genom flerspråkigheten måste de göra fler val, exempelvis beträffande var de i framtiden ska leva sina liv och med vem och i vilka tillhörigheter, men det tycks också ge de flerspråkiga fler möjligheter än vad enspråkiga har.

Dessa kategorier, som alla har flerspråkighet som en framträdande egenskap, utgör grunden för de *identiteter* som ungdomarna väljer att konstruera. Sammantaget kan man konstatera att flerspråkigheten ger de intervjuade ungdomarna fler olika kontaktytor och fler varierande kontexter då de har möjlighet att konstruera sina identiteter. Det som utmärker deras identitetskonstruktioner är att identiteterna är sammansatta av många olika beståndsdelar hämtade ur flera olika kulturtillhörigheter: ursprungskulturerna, den svenska majoritetskulturen, kamraternas olika kulturtillhörigheter, lokala ungdomskulturer o.s.v.

Tillsammans utgör dessa kategorier vad Glaser och Strauss (1967) kallar en substantiell teori, vilken enligt dem utvecklas för "ett substantiellt eller empiriskt område" (ibid., s. 32). I den teoretiska kodningen, som är en fortsatt kodning av det sätt på vilket de substantiella kategorierna är relaterade till varandra (Glaser 1978), växer den formella teorin fram. En formell teori utvecklas enligt Glaser och Strauss (1967, s. 32) för "ett formellt, eller konceptuellt, område" och skillnaden på en substantiell och formell teori handlar i första hand om generaliserbarhet. Den teoretiska kodningen av mitt intervjumaterial resulterade i ett antal begrepp som på en högre generaliseringsnivå beskriver relationerna mellan de tidigare beskrivna kategorierna. Dessa begrepp, som jag har hämtat från forskare som ägnat sig åt det forskningsfält jag beträder i denna avhandling, utgör tillsammans den formella teori som framkommit ur mina intervjudata. De består av *ambivalens*, *investering* och *empowerment*, som tillsammans är viktiga faktorer för de *synkretiska identiteter*

som ungdomarna konstruerar. I avsnitt 8.3. nedan ges en beskrivning av hur denna formella teori kan fungera med utgångspunkt i de åtta ungdomarnas intervju material, men dessförinnan kommer ett avsnitt som belyser skolans speciella ansvar för de flerspråkiga eleverna.

8.2. Skolan och de flerspråkiga eleverna

Skolan har kommit att få ett särskilt fokus i denna avhandling. Det beror delvis på att enkätundersökningen genomförts i skolan. Intervjuundersökningen har likaså anknytning till skolan, även om den inte genomfördes där. Det har också att göra med att skolan har en särskilt viktig roll för informanternas flerspråkiga utveckling, vilket bl.a. formuleras i kursplanen för modersmålsundervisningen (Skolverket 2000b). Där uttrycks att undervisningen syftar till ”att främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer med flerkulturell identitet” (s. 1). I båda mina studier har det också framkommit att skolan har en betydande roll i informanternas flerspråkiga utveckling bl.a. genom skolans anordnande av modersmålsundervisning, men också genom den flerspråkiga miljö som skolan i sig utgör.

Skolan är inte en institution avskild från samhället i övrigt. Den avspeglar i allt väsentligt samhällets synsätt och värderingar. På officiell nivå signalerar det svenska samhället en positiv inställning till såväl flerspråkighet som mångkulturalitet. Detsamma gäller också för den svenska skolan, vilket avspeglar sig i styrdokument som läroplaner och kursplaner. I praktiken ser förhållandena emellertid något annorlunda ut. Det visar sig att flerspråkigheten inte alltid betraktas som en resurs i skolan. Ofta har den istället setts som orsak till utebliven skolframgång för elever med utländsk bakgrund. I den uppföljning av slutbetygen från grundskolan som jag gjort för de informanter som ingick i enkätundersökningen framgick att många av dem kan sägas ha misslyckats i sina studier. En så stor andel som 46 procent av dem hade ofullständiga betyg i årskurs 9 och 29 procent hade inte uppnått målen i de ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationellt program i gymnasieskolan.

Jag har tidigare i denna avhandling refererat till Skolverkets olika rapporter där det konstateras att elever med utländsk bakgrund generellt presterar sämre än sina enspråkigt svenska kamrater (ex. Skolverket 1998, 2000a), något som även mina resultat bekräftar. I vissa rapporter försöker man analysera orsakerna till att det förhåller sig på detta sätt (t.ex. Skolverket 2001, 2003, 2004). Här har fokus alltmer förflyttats från skolans sätt att anordna undervisning för minoritetselever till strukturer i samhället för att förklara skillnader i prestation mellan infödda och elever med utländsk bakgrund (Skol-

verket 2003, 2004). Sociala faktorer som familjernas socioekonomiska status, boendesegregation och graden av familjernas integration i det svenska samhället och på arbetsmarknaden framförs allt oftare som förklaring till skillnaderna i elevernas skolprestationer.

Det är självfallet så att de maktstrukturer som är rådande i ett samhälle har inverkan också på skolan och elevernas skolframgång. Den formella teori som har framträtt ur min intervjuundersökning visar hur maktrelationer i samhället påverkar det handlingsutrymme minoritetspråkstalare och andraspråksinlärare kan förhandla sig till och också bestämmer de investeringar de är beredda att göra. Cummins (1996) använder begreppen *tvångande* och *kollaborativa maktrelationer* för att beskriva maktstrukturer, sådana som han menar också existerar i klassrummet. I de fall där tvingande maktrelationer varit rådande har skulden till minoritets elevernas misslyckande i skolan ofta lagts på dem själva ("blame the victim") genom de språkliga och andra brister de anses ha. Lahdenperä (1997) och Parszyk (1999) har båda visat att sådana förhållanden också råder i den svenska skolan, där orsakerna till minoritets elevernas misslyckanden inte sällan söks i deras invandrarbakgrund och där dessa elever ofta känner att de inte hör hemma (jfr avsnitt 2.4.3.). Cummins (1996) har dock en stark tilltro till att skolan, och inte minst den enskilda läraren, kan förändra tvingande maktrelationer i klassrummet till att bli kollaborativa. Med det menar han att individer kan bli styrkta ("empowered") och få makt genom att lärare och elever i klassrummet samarbetar och förhandlar om makten. Lärarens uppgift är att skapa sådana relationer till eleverna att dessas identiteter bekräftas och eleverna samtidigt blir medvetna om möjligheterna de har att själva styra och förändra sina liv (se också avsnitt 7.3.). Bland de åtta informanter som ingår i min intervjuundersökning finns det både exempel på ungdomar som tycks ha blivit genuint styrkta genom sin skolgång och på motsatsen. Gloria är en stark och frimodig person med stora förväntningar på framtiden. Hon ser mest möjligheter och få hinder och är beredd att satsa för att nå de mål hon ställt upp för sig. Å andra sidan är Mohammed exempel på en ung man som inte blivit bekräftad i skolan och som har svårt att se de möjligheter han har att själv kunna påverka sin sociala situation. Han ser därför med oro på framtiden och vad det ska bli av honom.

Det finns även forskning som visar att skolans sätt att organisera sin undervisning, liksom vilket innehåll som förmedlas och hur det förmedlas, också kan ha stor betydelse för elever med utländsk bakgrund och deras skolframgång. Thomas och Colliers longitudinella studie (Thomas & Collier 1997, Collier & Thomas 2002) av olika undervisningsprogram för tvåspråkiga elever i USA visar att det var två olika typer av program, "tvåspråkiga tvåvägsprogram" och "tvåspråkiga envägsprogram", som var de som ledde till skolframgång för flest elever (se också avsnitt 2.4.3.) och där eleverna efter 11 år

presterade de bästa skolresultaten, väl över genomsnittet för engelsktalande elever. Dessa program, som endast utgjorde 10 procent av de studerade programvarianterna, kallar Thomas och Collier för "berikande program" (till skillnad från de övriga som benämnes "stödprogram"). Det som utmärker de berikande programmen är att de flerspråkiga eleverna under fem till sex år har fått möjligheten att på en åldersadekvat nivå utveckla ämneskunskaper med hjälp av sina båda språk och med en undervisning som bygger på elevernas befintliga kunskaper.

Inom den svenska skolan finns det idag inte någon undervisning för flerspråkiga elever som helt kan jämföras med de "berikande programmen" i USA. Modersmålsklasser infördes på sina ställen i den svenska skolan i och med hemspråksreformens genomförande vid mitten av 1970-talet, men under 1990-talets spariver inom offentlig sektor avvecklades de flesta av dessa. Under 1980- och 1990-talen initierades en tvåspråkig undervisning för finskspråkiga elever på vissa skolor i Sverige. Denna verksamhet, som gick under benämningen "pedagogiskt utvecklingsarbete för finskspråkiga elever" (PUFF), syftade till att bedriva ämnesundervisning på både finska och svenska till och med högstadiet. Under 1990-talet lades emellertid även denna verksamhet ner inom den kommunala skolan utan att erfarenheterna av den tvåspråkiga undervisningen på något konstruktivt sätt har tillvaratagits och istället har nu "finska friskolor" startats i privat regi.

Den undervisning som i Sverige idag erbjuds elever med utländsk bakgrund består av modersmålsundervisning, ofta på icke timplanebunden tid, utanför skolans övriga verksamhet, samt undervisning i svenska som andraspråk, som visserligen är reglerad i grundskoleförordningen men som ändå generellt över landet tycks fungera mycket dåligt om man ska tro den kartläggning av ämnet svenska som andraspråk som Myndigheten för skolutveckling (2004) har gjort. Det är generellt problematiskt att göra jämförelser av undervisningsprogram i olika kontexter, som mellan USA och Sverige, men de undervisningsformer som erbjuds minoritetselever i Sverige idag tycks närmast kunna jämföras med de undervisningsprogram i USA som Thomas och Collier kallar "stödprogram" och där eleverna som gick i dem efter elva år visade sig prestera under genomsnittet för engelsktalande elever. Även om den svenska skolans styrdokument uttrycker en långsiktig målsättning för modersmåls- och andraspråksundervisningen, har praktiken visat att ämnena får en betydligt mer kortsiktig och styvmoderlig behandling (jfr Myndigheten för skolutveckling 2004).

Under senare år har emellertid en verksamhet växt fram i flera multi-etniska förortsskolor som innebär att ämnesundervisning förmedlas på olika "större språkgrupper" modersmål, exempelvis matematik på arabiska, samhällskunskap på somaliska och historia på turkiska. Grunden till denna

ämnesundervisning på modersmålet är bl.a. tanken att eleverna ska kunna utveckla ämneskunskaper med hjälp av sitt modersmål så att inte kunskaps-gapet mellan elever med svensk och utländsk bakgrund ska bli så stort. En förhoppning är att fler elever med utländsk bakgrund ska kunna få godkända betyg i de olika ämnena. Denna undervisning, som också stöds av den svenska regeringen (jfr Hallengren & Östros 2003), bedrivs ofta i form av tidsbegränsade projekt, vilket innebär att verksamheten är i fara när inga projektmedel längre tilldelas skolorna. Om skolornas försöksverksamhet med ämnesundervisning på olika modersmål ska kunna jämföras med Thomas och Colliers ”berikande program”, och få liknande positiva resultat, krävs bl.a. att den kan bedrivas kontinuerligt under en längre tid eftersom en viktig faktor i Thomas och Colliers studier var att undervisningen på båda språken fick fortgå obruten under fem till sex år.

Den undervisning som informanterna i mina studier har tagit del av har närmast karaktären av ”stödprogram”. Några av dem som tillhör skolans större språkgrupper, som exempelvis de turkisk- och portugisisktalande eleverna, har gått i modersmålsklasser på lågstadiet och fick då undervisning på sina båda språk. På mellanstadiet tycks dock dessa möjligheter ha försvunnit och samtliga har gått i svenskspråkiga klasser. Ungefär 60 procent av de elever som varit berättigade till modersmålsundervisning har deltagit i denna och knappt hälften av eleverna har fått studiehandledning på modersmålet. Den senare undervisningstypen innebär inte självständig ämnesundervisning på modersmålet utan studiehandledning ges som stödjande insatser i olika ämnen där klassläraren anser att extrahjälp behövs för att eleven ska kunna följa undervisningen.

Cummins (1996, 2001) och Thomas och Colliers (Thomas & Collier 1997, Collier & Thomas 2002) resonemang har olika fokus angående sådana åtgärder som de menar kan förbättra flerspråkiga elevers situation i skolan. Cummins lyfter med politisk skärpa fram maktförhållanden i samhället och i skolan som avgörande för minoritetslevers skolframgång. Skolans uppgift är, enligt honom, att i klassrummet förhandla fram sådana relationer mellan lärare och elever som bygger på samarbete och inte på tvång och som är maktstärkande (”empowering”) för eleverna (jfr Axelsson 1999, s. 33). Thomas och Colliers forskning pekar å andra sidan på att skolans sätt att anordna undervisningen för eleverna liksom hur kunskaper förmedlas till dem har stor betydelse för hur de kommer att lyckas med sina studier. Cummins, Thomas och Collier har det gemensamt att de vill se elevernas modersmål som en tillgång och inte som ett problem och de anser därför att modersmålet bör få en större och naturligare roll i elevens lärande.

Dessa båda fokus, menar jag, visar att förklaringar till att flerspråkiga elever lyckas eller misslyckas i skolan kan sökas i såväl samhällets maktstruk-

turer som i skolans sätt att handha undervisningen för eleverna. För att minoritetselever, som de som ingått i mina undersökningar, skall kunna nå framgång i skolan är det förvisso av betydelse i vilken mån föräldrarna har lyckats etablera sig på den svenska arbetsmarknaden och hur integrerad familjen för övrigt är i det svenska samhället, d.v.s. vilket handlingsutrymme man har lyckats förhandla sig till. Men lika viktigt är hur medvetet och insiktsfullt skolan har ordnat sin undervisning, hur kunnig skolans ledning och personal är, vilket innehåll undervisningen har och hur det förmedlas till eleverna.

Med tanke på att ca 15 procent av grundskolans elever idag har annat modersmål än svenska (Statistisk årsbok för Sverige 2004) kan man med säkerhet veta att alla blivande lärare kommer att möta flerspråkiga elever i sina klasser. Somliga, i synnerhet de som arbetar i storstädernas förortsskolor, kommer att undervisa en majoritet av elever med utländsk bakgrund. Av den anledningen är det angeläget, och därtill ytterst brådskande, att lärarutbildningarna anpassar sig efter den verklighet som redan länge varit ett faktum. Alla lärare, inte bara lärare i svenska som andraspråk, har behov av kunskaper om andraspråksutveckling liksom om flerspråkiga elevers särskilda inlärningsbetingelser. Därför borde det exempelvis vara självklart att ett sådant innehåll finns med i kurser inom lärarutbildningens allmänna utbildningsområde. Lika angeläget är det att skolledare, de personer som fattar de övergripande besluten och som har ett stort inflytande över minoritetselevernas situation i skolan, har kunskaper om dessa frågor. Den statliga rektorsutbildningen har här en självklar uppgift att gripa sig an.

8.3. Identiteterna, flerspråkigheten och möjligheterna

Jag använder termen *synkretiska identiteter* för att karaktärisera de identiteter som ungdomarna i intervjuundersökningen konstruerar. Utmärkande för dessa är att de är mångfasetterade, gränsöverskridande, sammansatta och ständigt föränderliga. I den mångkulturella förorten umgås ungdomarna med kamrater med olika språkliga och kulturella bakgrunder. I dessa kontakter sker ett utbyte sinsemellan av sådana aspekter av den språkliga och kulturella mångfalden som ungdomarna finner intressanta och användbara. Men de kan också välja ur utbudet från föräldrarnas och majoritetens kulturer liksom ur det utbud som de lokala och globala ungdomskulturerna kan erbjuda. Dessa synkretiska identiteter omförhandlar ungdomarna ständigt i interaktion med varandra och med andra (jfr Ålund 1997, Sernhede 2002). Samtliga ungdomar i intervjuundersökningen ger uttryck för sådana sammansatta identi-

teter som ytterligare förstärks genom att ungdomarna är flerspråkiga. Därigenom har de fler val att göra, beträffande både språk och tillhörigheter i olika kulturer. Ungdomarna visar sig dock inte se detta som en belastning.

Synkretiska identiteter kan ta sig olika uttryck, bl.a. språkliga i form genom framväxten av s.k. multietnolekter (Quist 2000a), vilka ibland kallats exempelvis Rinkebysvenska, Gårdstenska eller Rosengårdska (Kotsinas 1988, 1989, 1994, 2000, Fraurud & Bijvoet 2004). Jag har emellertid inte undersökt förekomsten av sådana språkliga varieteter bland ungdomarna i min avhandling. Andra uttryck för ungdomars blandade identiteter som beskrivits i forskningslitteraturen, men som jag inte heller särskilt har studerat, är klädstilar (Nordenstam & Wallin 2002) och musikstilar (Sernhede 2002). Såväl språkliga varieteter som klädstilar och musikstilar kan vara föränderliga och kan således skifta över tid. Flerspråkigheten däremot förefaller utgöra en mer beständig beståndsdel i mina informanternas identitetskonstruktioner. De tycks se den som en naturlig del av sig själva som är så oproblematisk att de inte reflekterat särskilt mycket över den. Maja säger följande om sin flerspråkighet:

De ä inget problematiskt. De ä jättebra. De ä bra å va de. De ä bra å kunna flera språk (Maja).

Och Natalia ser flerspråkigheten som både positiv och naturlig:

Ja känner mej begåvad bara (Natalia).

Denna oproblematiserade inställning till flerspråkigheten verkar vara ett resultat av uppväxten i det flerspråkiga förortsområde som alla har gått i skola i. Alla finner enbart fördelar med sin flerspråkighet, vilket också bekräftas av det faktum att de ser det som naturligt att de barn de eventuellt kommer att få också ska lära sig deras modersmål. Munja har funderingar kring detta:

De beror på vem ja gifter mej med, men om de blir nån svensk så spelar de ingen roll, då kommer ja att försöka lära dom bosniska, men om ja till exempel gifter mej med nån bosnier, så KOMMER dom å prata bosniska (Munja).

Den verklighet som dagens ungdom har att leva i och förhålla sig till i det postmoderna samhället (se Lyon 1998) utmärks av globalisering, mycket snabba förändringsprocesser, fragmentarisering, ambivalens och tvetydighet. Det innebär också ett samhälle där det inte finns några självklara val som är baserade på tradition, så som det var för tidigare generationer, då icke ifrågasatta livs- och tankemönster gav livet struktur, mening och innehåll. Genom denna urholkning av den traditionella livsvärlden, vilken Ziehe (1986) kallar *kulturell friställning* har tillvaron blivit betydligt mer komplex för individen

genom alla val och eget sökande som ungdomarna måste göra. Lindberg (2004) menar exempelvis att "kulturen har blivit ett smörgåsbord som alla samplar ifrån" (s. 25). Ungdomarnas konstruktion av identiteter är också i hög grad ett öppet och individuellt projekt genom att de står ensamma och utsatta i de många olika valsituationerna i vilka ungdomarna skapar sina "egenvärldar". Många kan känna en vilshenhet inför det stora utbudet och de många valmöjligheterna, vilket Janira ger uttryck för på följande sätt:

Ja, de beror ju på. Ja hoppas att ja väljer rätt så att ja inte behöver ångra mej sen å börja om (Janira).

Samtidigt måste det stora samplingsutbudet inte enbart innebära ambivalens och osäkerhet för individen. Det kan också ge handlingsmöjligheter. Det mesta har blivit görbart, vilket innebär att ungdomar idag har möjligheter som aldrig förr att ta sitt liv i egna händer, konstruera sina identiteter och att förverkliga sina drömmar. Keiwan är en av mina informanter som ser det mesta som möjligt och görbart. Han säger på följande sätt om vad han kan tänka sig att syssla med i framtiden:

... vara med i Irans regering å styra å ställa där (Keiwan).

När jag betraktar de flerspråkiga ungdomarna i min intervjuundersökning i detta perspektiv är det emellertid uppenbart att det krävs en säkerhet och en styrka, d.v.s. "empowerment", för att de ska dra fördelar av den handlingsfrihet som det innebär att ta för sig av det smörgåsbord som står till buds. De ungdomar som inte har den styrkan, eller som förhindras genom ojämlika maktförhållanden i samhället och därför inte har velat eller kunnat göra nödvändiga investeringar, såväl på den utbildningsmässiga som på den lingvistiska marknaden, kan söka sig till andra tillhörigheter och riskerar att konstruera mer marginaliserade identiteter som exempelvis "invandrare", "svartskalle" eller rent av som "kriminell". Det är den typen av identiteter som media ofta uppehåller sig vid. Den av mina informanter som förmått förhandla sig till minst handlingsutrymme och därför inte heller har motiverats till att göra så stora investeringar är Mohammed. Han beskriver sin identitet såhär:

Men de ä mest invandrare ja känner mej som (Mohammed).

Uppföljningen av grundskolebetygen för informanterna i den större enkätundersökningen visar att en tämligen stor andel av dem inte varit särskilt lyckosamma i skolan och därmed förmodligen också kommer att vara begränsade i sitt handlingsutrymme och att kunna ta för sig av smörgåsbordet. Vad det innebär för deras identitetskonstruktioner kan jag emellertid inte säga.

Beträffande informanterna i intervjuundersökningen framgår det emellertid att det också kan finnas många positiva möjligheter för flerspråkiga ungdomar. Flertalet av dem har klarat sig förhållandevis bra genom skolan. De ser med tillförsikt på framtiden och har ambitiösa yrkesplaner, vilka de dessutom tycks ha stora möjligheter att förverkliga. Glorias framtidsplaner möjliggörs också genom hennes färdigheter i modersmålet:

Efter de har ja tänkt plugga journalistik här några år, å sen plugga ett år i Spanien (Gloria).

De åtta ungdomarna är genom sina relativa framgångar i skolan knappast representativa för alla de informanter som ingår i enkätundersökningen. Uppföljningen av grundskolebetygen visar att de som deltog i enkätundersökningen i genomsnitt lyckades sämre i skolan än de åtta jag intervjuat. Å andra sidan visar de intervjuades livsberättelser att en uppväxt i nära kontakt med många kulturer, språk och levnadssätt kan förse unga människor med redskap och strategier som är viktiga för att handskas med de många ambiguiteter som det postmoderna samhället erbjuder. De visar också att för de ungdomar som lyckas förhandla sig till handlingsutrymme, som har fått styrkan (blivit "empowered") och är villiga att göra investeringar för att öka sitt kulturella kapital (Bourdieu & Passeron 1977) kan mängden av valmöjligheter bli till något positivt. Då kan det exempelvis bli möjligt för Gloria att skapa sig en framtid som journalist, för Maja att starta sin egen revisorsfirma, för Munja att ägna sig åt drömyrket industridesigner och för Keiwan att bli programmerare och kanske också att återvända till Iran för att vara med och bygga ett nytt samhälle där.

De unga människor som utgör fokus för denna avhandling har genom sin bakgrund och sina erfarenheter ett kulturellt kapital som är av stor betydelse för det svenska samhällets utveckling. En förutsättning är emellertid att kulturell och språklig mångfald uppskattas och ses som värdefulla resurser. I vilken utsträckning skolan och samhället kan, och vill, ta vara på detta kapital kan visa sig vara avgörande inte bara för framtiden för de unga människor som är direkt berörda utan lika mycket för hela vårt samhälles fredliga, demokratiska och hållbara utveckling.

Summary

The subject of this dissertation is multilingualism and identity formation among youths in a multiethnic suburb of Göteborg.

For more than three decades Sweden has been a country of immigration. This has resulted in a population where about 13 percent is of foreign extraction. For various reasons most of the immigrants have settled in densely populated areas, especially in the suburbs of the bigger cities. These suburbs have rapidly developed into multiethnic and multilingual areas since many Swedish families have moved out as the immigrants have moved in, a process which is sometimes referred to as “the white flight” (Andersson 2002).

Since 1975 when the Swedish Parliament set out the general outlines for a migration policy (SOU 1974:69) Sweden has officially been a multicultural nation. The overall aim of this policy was to integrate immigrants into Swedish society and to create a pluralistic and multicultural society. The basis for this society is set out in the official immigration policy aims and summarized as *equality, freedom of choice* and *cooperation*. The motto *freedom of choice* means among other things that the linguistic minorities in Sweden should be given the choice to decide to what extent they want to maintain and develop their original cultural and linguistic identities or to adopt more Swedish identities. For about thirty years the prerequisites for a multicultural Sweden, where a great number of cultures, religions, languages and ethnicities exist side by side and influence each other, have existed. However, what we have seen during this period is a development towards a more segregated Swedish society where in particular certain suburbs of the bigger cities have developed into more or less “enclaves for immigrants”. The multicultural project which ought to include people of both Swedish and foreign extraction seems now one-sidedly to concern only people of foreign backgrounds. In the same manner, concepts like “the multicultural school” are now mainly only

associated with schools in multiethnic areas with a high proportion of migrant pupils and few or no ethnic Swedish pupils.

For schools in areas like these as many as 80–90 percent of the pupils are of foreign extraction, sometimes more. The vast majority of the pupils in these schools are multilingual and multilingualism also characterizes the areas where they live, a situation which is fairly new to Sweden. The question then is in what way the varied contacts and interactions between cultures and languages will influence the lives and identities of the young people living in these areas. What will it mean in terms of possibilities, education, choice of vocation, etc.? And what influence would multilingualism have on the ways in which their lives develop? This sort of question forms the background of my dissertation project.

The overall aim of the dissertation is to investigate the nature of multilingualism and its manifestations among young people in a multiethnic area in Sweden. In order to do this I have carried out two studies with partly different foci, a quantitative survey among 179 pupils in a school in a multilingual area, and as a follow-up a qualitative interview study with eight of the young people who took part in the initial survey. The purpose of combining quantitative and qualitative methods was to provide a more complex and differentiated picture of the nature and significance of multilingualism for the informants in question.

The survey study

The survey study was carried out in a multiethnic suburb of Göteborg in May 1998 among 179 pupils from an intermediate school (grades 4–6). The study was carried out as an interview survey which means that the questions from the questionnaire were read out by the interviewer, in this case the author, who also filled in the answers which were given orally by the pupils. The informants' participation was anonymous and no names were used in the questionnaires. By using an interview format for the survey the rates of nonresponse and response errors were kept very low. Out of 185 pupils only six were unable to complete the questionnaire due to prolonged absence from school or to recent arrival from abroad which made understanding and answering the questions impossible. The collected data were analyzed with the help of SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) statistical analysis software.

The purpose of the survey is to investigate how multilingualism manifests itself in an intermediate school in a multiethnic suburban setting in Sweden

both in terms of educational opportunities and in patterns of language use in the daily life of young people in the area.

The questions the study aims to answer are:

1. What are the pupils' linguistic backgrounds?
2. With whom and in what situations and contexts do the pupils use their languages?
3. What attitudes do the pupils show towards different languages?
4. In what ways does the school encourage the multilingual development of the pupils?
5. To what extent does use of literature, press and media support the pupils' proficiency in their respective languages?
6. Are there any connections between aspects of multilingualism and school success for my informants?

To be able to answer the last question I have also collected the school reports from 9th grade for the 179 informants who participated in the survey study. For various reasons, mainly related to organizational circumstances, I was only able to find 156 of the reports.

The results show that 94 percent of the pupils of this school were either born abroad or were born in Sweden by parents born abroad. The latter group, which represents 42 percent of all informants, consists mostly of Turkish and Portuguese immigrants who arrived in the area in the 1960s and 1970s. Among the informants born abroad the major ethnic groups come from Bosnia, Somalia, Turkey (mostly Kurds) and Iran. In all, the pupils represent 30 different countries of origin and speak 29 different mother tongues. 95 percent of the informants also claim that they speak two or more languages on a daily basis.

Regarding language use among the informants, two tendencies are discernible. In the first place the use of the mother tongue seems to be very predominant in the home domain. It is common that the informants speak the mother tongue with both mother and father. Moreover, the mother tongue is used frequently with siblings although it is obvious that Swedish also plays an important role in the communication between siblings. In domains outside the home, such as at school, in leisure activities, with friends etc., Swedish tends to be the dominant language. When the informants estimated the overall use of their languages during a day about 50 percent of them declared that they use Swedish more than their mother tongues. When also taking those who said that they use both languages equally much into consideration, 70 percent of the informants are covered, which indicates that Swedish is the dominant language for a majority of the informants.

In the survey the informants were asked to name languages that they found useful to know. They could mention as many as they wanted but had to state their reasons for finding them useful. The average informant finds it useful to know between three and four languages and the most popular language of all is English, closely followed by Swedish and the informants' mother tongues. The most common reasons given for the importance of knowing English is that it is a world language that can be used and understood almost everywhere. Proficiency in Swedish is a must for most pupils since it is the language spoken in the country they live in and the language used in school. As for the mother tongue the informants find it important for keeping in touch with relatives and their countries of origin.

Next in order German, French, Spanish and Italian are mentioned as useful languages by the informants. These are languages taught in the Swedish school system as "foreign languages" and some regard them as useful languages when visiting other countries. Arabic and Turkish are the languages mentioned as number eight and nine by 16 informants in all (who do not speak the languages as their mother tongues). This figure may seem low but is still notable since these are languages which are not generally considered high status languages in Sweden. The 16 informants say that they want to learn Arabic or Turkish to be able to speak their friends' mother tongues.

The school has a special responsibility for promoting multilingualism among the pupils. To this end there are official regulations which prescribe mother tongue tuition, subject instruction in the mother tongue and instruction in Swedish as a second language. About 60 percent of the pupils entitled to mother tongue tuition also took part in these programs, which is well above the average (52 percent) on a national level. This can partly be explained by the tradition of organizing mother tongue tuition that the investigated school has had for about three decades. For pupils with insufficient knowledge of Swedish or insufficient schooling, the school can offer subject instruction in the mother tongue. In the survey about 48 percent of the informants took part in mother tongue medium instruction in various subjects on an average for one lesson a week. The informants' participation in instruction in Swedish as a second language, however, was somewhat more unclear. Since the second language teacher served as an assistant teacher in the classroom, the pupils did not perceive this as second language tuition, which indeed it may not have been. This is remarkable since Swedish as a second language since 1995 is a subject in its own right with its own curriculum. Therefore it seems extraordinary that the pupils should not know if they were taught the subject or not.

The results of the survey also show that the informants to an extent acquire their knowledge of the Swedish language by reading literature written

in Swedish, watching Swedish television and to some extent by reading Swedish newspapers. Those pupils taking part in mother tongue tuition also to some degree read books in their first language and those informants with cable or satellite TV resources at home also watch programmes in their mother tongues.

Overall, the school reports from grade nine show that the informants have not been very successful in secondary school. For about 46 percent of them the reports were incomplete which means that one or more marks were missing. Four informants lacked marks in all subjects. Members of the Turkish group turned out to obtain significantly worse results than other language groups while Iranian pupils had significantly better marks. About 29 percent of all informants lacked marks in one or more of the subjects qualifying for upper secondary school (gymnasieskolan). These figures are all higher than the average on the national level but somewhat better than the statistics for schools in comparable areas in Stockholm and Malmö. Some of the informants, however, did also turn out to be high achievers. One girl e.g. had highest marks in all subjects and generally girls had significantly higher marks than boys.

The interview study

In the autumn of 2003, almost five and a half years after the survey was carried out, I contacted and interviewed eight of the informants who in 1998 were in the 6th grade. They were five girls and three boys, two of Bosnian, two of Chilean, one of Iraqi, one of Iranian, one of Cape Verdean and one of Turkish origin, who all volunteered to be interviewed for about one hour each. The informants were interviewed about their lives with a special focus on aspects of multilingualism and language use. The interviews were recorded on minidiscs and afterwards transcribed in a modified CHAT version (<http://childes.psy.cmu.edu/>). The transcriptions of the interviews and a summary of each informant's life story were then sent to the informants for their approval.

The method of analysis which I have used in this qualitative study is grounded theory, as it was introduced by Glaser and Strauss (1967), although some pragmatic deviations from their firmly structured method have also been made. The research question which was the starting point for the analysis was: *What significance does multilingualism have in the young peoples' lives?*

In the time-consuming process of constant comparison, coding, sorting and conceptualizing of the data, which the use of grounded theory entails, a

model finally crystallized where *identity* proved to be the core category (Glaser 1978). The other categories constituting the theoretical model, all related to the core category as well as to each other, are *family*, *place*, *school*, *language* and *goal*. It appears that the fact that the young people speak more than one language has an important impact on the identities they construct. Furthermore, multilingualism is a salient property in each of the other categories of importance for the identity construction. Within the *family* all the interviewed boys and girls state that they speak their mother tongues frequently with their parents, which also confirms the results of the survey. On the other hand, they also say that they almost exclusively speak Swedish with their siblings. The *place*, the multiethnic suburb where most of the young people live, appears to be another factor of great importance for their multilingualism. The multilingual milieu in this suburb seems to favour their use of many languages since most people in the area are also multilingual. Therefore the informants all have a positive attitude towards multilingualism and do not consider it to be in any way a problem. The *school* has contributed to the informants' multilingualism mainly by offering mother tongue tuition in which all but one of the informants have taken part for most of their schooldays. Just as the survey showed, it was unclear for the eight interviewed boys and girls if they had had instruction in Swedish as a second language on the intermediate level. One of them, however, had had the subject both on the senior level (högstadiet) and in upper secondary school and claimed that he had benefited noticeably from it. The *goals* that the youths set up, personal as well as professional, are influenced by the fact that they are multilingual. They are offered more choices and they also seem to have more possibilities compared to monolinguals. All categories accounted for here, together with the core category *identity*, make out what Glaser and Strauss (1967) call a substantive theory.

In the theoretical coding (Glaser 1978), which is a continued coding of how the substantive codes may relate to each other, the formal theory will emerge. The formal theory consists of concepts on a more generalized level and will have a more generalized application. In my study the concepts that I have found most suitable for the description of the relationship between the categories in the substantive theory are *ambivalence*, *investment* and *empowerment*, which together constitute the conditions for the *syncretic identities* that the young people construct. How the formal theory works will be described in the following section.

Bilingualism, identities and possibilities

In the formal theory, I use the term *syncretic identities* to characterize the identities of the young people in the interview study. Characteristic of such identities are that they are many-sided, composite, cross-cultural and constantly changing. In the multicultural suburb the young people mix with friends of different cultural and linguistic backgrounds. They tend to pick and choose from what their friends have to offer and pick up what they find interesting and useful. They may also be influenced by the cultural background of their parents as well as that of the majority population. Furthermore, both global and very local youth cultures offer young people great variety of choice (cf. Ålund 1997, Sernhede 2002). All eight young people in the interview study represent such syncretic identities and the construction of these identities is no doubt highly influenced by their multilingualism which also increases the possible choices available to them in terms of important aspects of their adult lives.

The syncretic identities manifest themselves in different ways, e.g. in various linguistic varieties whose existence have been observed in multiethnic suburbs, like e.g. Rinkeby Swedish (Kotsinas 1988, 1994, 2000). Other ways of expressing composite identities among youths are e.g. fashion (Nordenstam & Wallin 2002) and music (Sernhede 2002). Linguistic varieties, fashion and music can vary over time as also the nature of multilingualism. Still, the co-existence of several languages as a result of the multilingual environment of which the informants are a part, is a constant element of the identities which the young people construct. Multilingualism is a natural and unproblematic part of themselves which seems to be a result of the multilingual area in which some of them have lived all their lives and in which all of them have gone to school.

The post-modern society (Lyon 1999) in which young people of today live is characterized by globalisation, rapid changes, fragmentarization and ambiguity. It is also a society where no obvious choices based on tradition can be made in the way it used to be for earlier generations, when given values and norms gave structure and meaning to peoples' lives. Today young people to a much higher extent than before must find their own way and make their own choices, not only concerning decisions on education, career, partners and where to live, but also about questions of lifestyle and personal identity. The construction of identity involves questions of belonging but is to a great extent an individual and open-ended project. This calls for a collective as well as an individual quest which may involve frustration and agony for many young people.

At the same time, this abundance of choice also offers unique opportunities for those who can benefit from it. Almost anything has become possible and young people are given possibilities to fulfil their dreams and to form their own identities to an unprecedented degree. However, considering the life stories of the eight informants from the interview study, young people today do not seem equally prepared and empowered (Cummins 1996) to take advantage of this freedom of choice. Due to unequal power relations, segregation and discrimination in society at large, many young people are not given the same chances to benefit from the vast choices on offer, or do not find the motivation to make necessary investments (Norton 2000) e.g. on the linguistic and educational markets. Instead they look for other affiliations which may contribute to the forming of other more marginalized identities.

With reference to the eight informants I have interviewed it may be concluded that bilingual young people do have opportunities. Most of them have been fairly successful in school and face the future with confidence and ambitious professional plans, which also seem possible for them to realize. In this respect they may not be representative of the informants in the larger survey who according to the school reports on the whole were less successful in school. On the other hand, the life stories of the interviewed young people prove that growing up in close contact with many cultures, languages and lifestyles may provide young people with important tools and strategies for dealing with the many ambiguities embedded in the life of post-modern society. Young people, like those in the focus of this dissertation, have important cultural capital (Bourdieu & Passeron 1977) for the development of a society in which cultural and linguistic diversity is valued and recognized as a precondition for the individual and social development of present and future generations. The extent to which the school system and society will be able and willing to value and make use of this capital may prove decisive not only for the future of the young people directly concerned but for the peaceful, democratic and sustainable development of the society as a whole.

Litteraturförteckning

- Aasheim, Stine C. 1997. ”Kebab-norsk” – fremmedspråklig påverkan på ungdomsspråket I Oslo. I: Kotsinas, U-B., Stenström, A-B. & Karlsson, A-M. (utg.), *Ungdomsspråk i Norden*. Stockholm: Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, MINS 43, s. 235–242.
- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth 2003. Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s. 29–56.
- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 221–258.
- Alsmark, Gunnar 1997. Inledning. I: Alsmark, G. (red.), *Skjorta eller själ? Kulturella identiteter i tid och rum*. Lund: Studentlitteratur, s. 9–20.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley 2000. *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, Anne, Brown, Gillian, Shillcock & Yule, George 1984. *Teaching Talk. Strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersson, Roger 1998. *Botkyrka. En statistisk analys av boendesegregation samt social och geografisk rörlighet i ett etniskt perspektiv*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Andersson, Roger 2002. Rörligheten i Fittja. En analys av migration, segregation och storstadspolitik. I: Ramberg, I. & Pripp, O. (red.), *Fittja, vardagen och världen*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, s. 79–129.

- Andersson, Åsa 2003. *Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Arnstberg, Karl-Olov & Ehn, Billy 1976. *Etniska minoriteter förr och nu*. Lund: Liber Läromedel.
- Arvidsson, Gunnel, Laakso, Anna-Maija & Olsson, Gurtie 1996. *Basgrupp – för vem och hur? Om invandrarelever med otillräcklig skolbakgrund*. Göteborg: Invandrar-Pedagogiskt Centrum.
- Auer, Peter & Dirim, İnci 2003. Socio-cultural orientation, urban youth styles and the spontaneous acquisition of Turkish by non-Turkish adolescents in Germany. I: Androutsopoulos, J. & Georgakopoulou, A. (eds.), *Discourse Constructions of Youth Identities*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 223–246.
- August, Diane & Hakuta, Henji (red.) 1997. *Improving Schooling for Language-Minority Children: a Research Agenda*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Axelsson, Monica 1999. Skolframgång och minoritetsstatus. Skolan – en kraft att räkna med. I: Axelsson, M. (red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut, s. 8–35.
- Axelsson, Monica 2000. Framgång för *alla*. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: Åhl, H. (red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag, s. 9–23.
- Axelsson, Monica, Lennartsson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana 2002. *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bain, Bruce 1975. Toward an intergration of Piaget and Vygotsky: Bilingual considerations. *Linguistics* 16, s. 5–20.
- Balkan, Lewis 1970. *Les effets de bilinguisme Francais-Anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Brussels: AIMAV.
- Barlebo Wenneberg, Søren 2001. *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber ekonomi.
- Ben-Zeev, Sandra 1977. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 48, s. 1009–1018.
- Berg, Magnus 1994. *Seldas andra bröllop: berättelser om hur det är: turkiska andragenerationsinvandrare, identitet, etnicitet, modernitet, etnologi*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Berger, Peter L. & Luckman, Thomas 1979. *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bernstein, Basil 1971. *Class, Codes and Control, Vol. 1*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bevelander, Pieter 2001. Varför får dom inga jobb? I: *Törnroslandet. Om tillhörighet och utanförskap*. Stockholm: Integrationsverket, s. 185–200.
- Blob, Mathias 2004. *Skolinledning för nyanlända flykting- och invandrabarn*. Norrköping: Integrationsverket.
- Bloomfield, Leonard 1933. *Language*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Borgström, María 1998. *Att vara mitt emellan. Hur spanskamerikanska ungdomar i Sverige kan uppfatta villkoren för sin sociokulturella identitetsutveckling*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London/Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert 1976. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Boyd, Sally 1985. *Language Survival: a study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. Göteborg: Gothenburg monographs in linguistics, 0346–6248;6.
- Boyd, Sally 1994. Sociala nätverk och den nordiska språkkontakten. I: Boyd, S., Holmen, A. & Jørgensen, J. N. (red.), *Sprogbrug og sprogvælg blandt in-vandrere i Norden. Bind 2: Temaartikler*. København: Danmarks Lærerhøjskole, s. 27–68.
- Boyd, Sally & Jørgensen, J. Normann 1994. Introduktion. I: Boyd, S., Holmen, A. & Jørgensen, J. N. (red.), *Sprogbrug og sprogvælg blandt in-vandrere i Norden. Bind 1: Gruppebeskrivelser*. København: Danmarks Lærerhøjskole, s. 9–26.
- Boyer, Henri 1997. "Nouveau français", "parler jeune" ou "langue des cités"? : Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié. *Langue Française* 114, s. 6–15.
- Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M-T., Simonot, M. & Broeder, P. 1996. *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman.
- Bryman, Alan 1997. *Kvalitet och kvantitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- von Brömssen, Kerstin 2004. Krävs det en burka för att bli sedd? I: Nordenfalk, K. (red.), *Etik i princip och praktik – en antologi om lärares yrkesetik*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet, s. 37–45.
- Budner, S. 1962. Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality* 30, s. 29–50.

- Bunar, Nihad 2001a. *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bunar, Nihad 2001b. Kriget har ändå lärt oss nånting. Identitet, vardagsliv och återvändande bland unga bosnier i Sverige. I: Bunar, N. & Trondman, M. m.fl. (red.), *Varken ung eller vuxen. "Sambället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas, s. 340–358.
- Butt, Billy 1997. Förbjud skolklasser med bara invandrare. *Aftonbladet* 1997-04-21.
- Carlson, Marie 2003. *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?* Lund: Studentlitteratur.
- CHILDES, Child Language Data Exchange System, <http://childes.psy.cmu.edu/>
- Collier, Virginia 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21:4, s. 617–641.
- Collier, Virginia & Thomas, Wayne 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Centre for Research on Education, Diversity & Excellence. Nedladdad från CREDEs webbadress: www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1.es.html
- Crookes, Graham & Schmidt, Richard 1991. Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41 (4), s. 469–512.
- Cummins, Jim 1976a. The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*. Ontario Institute for Studies in Education 1, s. 1–43.
- Cummins, Jim 1976b. *The cognitive development of bilingual children*. Alberta: Centre for the Study of Mental Retardation, University of Alberta.
- Cummins, Jim 1978. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross Cultural Psychology* 9, s. 131–149.
- Cummins, Jim 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 11:2, s. 132–149.
- Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag, s. 86–107.
- Cummins, Jim & Gulutsan, M. 1974. Bilingual education and cognition. *The Alberta Journal of Educational Research* 20, s. 259–269.

- Davies, Bronwyn & Harré, Rom 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1), s. 43–63.
- DeAvila, E., & Duncan, C. G. 1979. Bilingualism and cognition: Some recent findings. *NABE Journal* 4, s. 15–50.
- Denzin, Norman K. 1970. *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Diaz, R. M. 1985. The intellectual power of bilingualism. *Second Language Learning by Young Children*. Sacramento, Ca: Advisory Committee for Child Development Origrams, s. 68–84.
- Doran, Meredith 2000. Verlan and the performance of identity in the Parisian cite: from multilingualism to multilectalism. (manus)
- Dugas, Michel J., Gosselin, Patrick & Ladouceur, Robert 2001. Intolerance of Uncertainty and Worry: Investigating Specificity in a Nonclinical Sample. *Cognitive Therapy and Research* 25, s. 551–558.
- Eckert, Penelope 2000. *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford: Blackwell.
- Edwards, John 1994. *Multilingualism*. London: Routledge.
- Ehn, Billy 1992. Youth and Multiculturalism. I: Palmgren, C. m.fl. (red.), *Ethnicity and Youth Culture*. Stockholm: Youth Culture at Stockholm University.
- Ejlertsson, Göran 1996. *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekberg, Lena 1997. Diskursiva och syntaktiska mönster i återberättelser hos invandrabarn i Rosengård. I: Håkansson, G. m.fl. (utg.), *Svenskans beskrivning* 22. Lund: Lund University Press, s. 97–110.
- Ekberg, Lena 1998. Regeltillämpning kontra lexikonkunskap i svenskan hos invandrabarn i Malmö. I: Møller, J. m.fl. (utg.), *Fjärde konferencen om nordiske sprog som andetsprog*. Københavnerstudier i tosprogethed 30. København: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for humanistiske fag, s. 247–263.
- Ekberg, Lena 1999. Användningen av komplexa predikat hos invandrabarn i Rosengård. I: Andersson L-G. m.fl. (utg.), *Svenskans beskrivning* 23. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 86–95.
- Ekberg, Lena 2004. Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 259–276.
- Ekberg, Lena & Haskå, Inger 2002. Att välja det rätta – om ordval och grammatik hos tvåspråkiga barn. I: Hauksdóttir, A. m.fl. (utg.), *Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog*. Rapport fra konference i Reykjavík 23.–25. maj 2001, s. 11–30.

- Elley, Warwick 1991. Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41:3.
- Ellis, Rod 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, Margot m.fl. 1993. *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Engblom, Charlotte 2004. *Samtal, identiteter och positionering*. (Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm Studies in Scandinavian Philology. 34.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Erikson, H. Erik 1968. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan 1999. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och ”det mångkulturella samhället”. I: Eriksson, C., Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (red.), *Globaliseringens kulturer*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa, s. 13–53.
- Eyrumlu, Reza 1997. *Iranier möter Sverige*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81 (3), s. 285–300.
- Fishman, Joshua A. 1965. Who speaks what language to whom and when? *Linguistics* 2, s. 67–68.
- Foucault, Michel 1972. *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Fraurud, Kari & Bijvoet, Ellen 2004. Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Furnham, Adrian 1995. The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement. I: Saklofske, D.H. & Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Personality and Intelligence*. New York: Plenum Press, s. 397–413.
- Gal, Susan 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Gal, Susan 1989. Language and political economy. *Annual Review of Anthropology* 18, s. 345–367.
- Galambos, James 1982. *The development of metalinguistic awareness in bilingual and monolingual children*. Paper presented at the Seventh Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giddens, Anthony 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

- Gieryn, Thomas F. 2000. A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology* 26, s. 463–496.
- Gilroy, Paul 1987. *There Ain't No Black in the Union Jack*. London: Heinemann.
- Glaser, Barney 1978. *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney 1998. *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm 1965. *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glick Schiller, Nina & Basch, Linda 1995. From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly* 68:1, s. 48–63.
- Granberg, Nils 2001. *The Dynamics of Second Language Learning*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.
- Grosjean, Francois 1982. *Life with Two Languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gustavsson, Bengt 1998. *Metod: Grundad Teori för ekonomer*. Lund: Academia Adacta.
- Gustavsson, Bengt 2003. Grundad Teori. I: Gustavsson, B. (red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs stads hemsida, www.goteborg.se, 2004-04-01.
- Göteborgsbladet (områdesfakta), www.goteborg.se/statistik, 2003-11-18.
- Haglund, Charlotte 2004. Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 359–387.
- Hakuta, Kenji 1985. *Cognitive development in bilingual instruction. English language development*. Proceedings of a conference on issues in English language development for minority language education, Arlington, VA.
- Hall, Stuart 1992. New Ethnicities. I: Donald, J. & Rattansi, A. (eds), *Race, Culture and difference*. London: Sage, s. 252–259.
- Hall, Stuart 2000. Who needs identity? I: Du Gay P., Evans, J. & Redman P. (red.), *Identity: A reader*. London: SAGE Publications and the Open University, s. 15–30.
- Hallengren, Lena & Östros, Thomas. Skolan blir tvåspråkig. *Dagens Nyheter* 2003-06-02.
- Hammarberg, Björn 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 25–78.

- Hartman, Jan 2001. *Grunddad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedman, Lowe & Eklund, Helena 1998. *Invandrare, språk och dagstidningar*. Uppsala: Uppsala universitet, Sociologiska institutionen.
- Hoffman, Charlotte 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn 1997. *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hylland Eriksen, Thomas 1999. Hybrid kreativitet. I: Hylland Eriksen, T. & Hemer, O. (red.), *Ambivalens og fundamentalisme*. Oslo: Spartacus, s. 9–21.
- Hyltenstam, Kenneth 2002. Engelskundervisningen i Sverige. *SOU 2002: 27. Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Bilaga till betänkande av Kommittén för svenska språket, s. 45–71.
- Hyltenstam, Kenneth 2004. Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik. *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden, 89, s. 7–24.
- Hyltenstam, Kenneth & Stroud, Christopher 1991. *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli 1996. Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam, K. (red.), *Tvåspråkighet med förhinder. Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur, s. 9–109.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger 2004. Förord. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 11–22.
- Håkansson, Gisela 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Ianco-Worral, A. D. 1972. Bilingualism and cognitive development. *Child Development* 43. S. 1390–1400.
- Jacobsen, Birgitte 2000. Danish in Greenland – a new dialect. I: Lindberg, C-E. & Nordahl Lund, S. (red.), *17th Scandinavian Conference of Linguistics, vol II*. Odense: Institute of Language and Communication, University of Southern Denmark.
- Jaakkola, Magdalena 1973. *Språkgränsen. En studie i tvåspråkighetens sociologi*. Stockholm: Aldus.
- Johansson, Thomas, Sernhede, Ove & Trondman, Mats 1999. Inledning. Kultur och identitet i förändring. I: Johansson, T., Sernhede, O. & Trondman, M. (red.), *Samtidskultur. Karaoke, karnevaler och kulturella koder*. Nora: Nya Doxa.

- Johnson, Jacqueline S. & Newport, Elissa L. 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, s. 60–99.
- Josephson, Olle 2004. Engelskan i 2000-talets Sverige. *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden, 89, s. 7–24.
- Kallmeyer, Werner & Keim, Inken 2003. Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting. I: Androutsopoulos, J. & Georgakopoulou, A. (eds.), *Discourse Constructions of Youth Identities*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 29–46.
- Kostoulas-Makrakis, Nelly 1995. *Language Maintenance or Shift? A Study of Greek Background Students in Sweden*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1985. Invandrarsvenska och språkförändringar. I: Allén, S. m.fl. (utg.), *Svenskans beskrivning* 15. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 276–290.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1988. Rinkebysvenska – en dialekt? I: Linell, P., Adelswärd, V., Nilsson, T. & Petersson, P. A. (utg.), *Svenskans beskrivning* 16. (SIC 21a.) Linköping: Linköpings universitet, s. 264–278.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1989. Spaggesvenska och kebabspråk. Om svenskan hos andragenerationens invandrarbarn. *Svenskläraryrkesförbundet årskrift* 1989, s. 175–186.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1994. *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kotsinas, Ulla-Britt 2000. Pidginization, creolization and creoloids in Stockholm, Sweden. I: Gunnarsson, B-L., Hellberg, S. & Svartholm, K. (utg.), *Kontakt, variation och förändring – studier i Stockholmspråk*. Stockholm: Stockholm Studies in Scandinavian Philology. N.S., 22, s. 160–188.
- Kuusela, Kirsti 1988. *Etnisk boendesegregation i Göteborg*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Labov, William 1972. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lahdenperä, Pirjo 1997. *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lambert, Wallace 1974. Culture and language as factors in learning and education. I: Aboud, F. & Mead, R. D. (eds.), *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Washington State College.

- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta 2001. (S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding second language learners as people. I: Breen, M. (ed.), *Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. London: Longman, s. 141–158.
- Lantz, Annika 1993. *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauriola, Marco & Levin, Irwin P. 2001. Relating Individual Differences in Attitude toward Ambiguity to Risky Choices. *Journal of Behavioral Decision Making* 14, s. 107–122.
- Le Page, Robert B. & Tabouret-Keller, André 1985. *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, Henri 1991. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Lefebvre, Henri 2003. *Key Writings*. New York: Continuum.
- Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Lepoutre, David 1997. *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Lindberg, Ulf 2004. Rap på svenska, rock på engelska, lyrik på modersmålet. *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden, 89, s. 25–35.
- Long, Michael 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, s. 251–285.
- Lpfö 98 = *Läroplan för förskolan*. Utbildningsdepartementet 1998. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Lpo 94 = *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Utbildningsdepartementet 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lykke Bøll, Jane 2002. Etnicitet, sprog, generation og køn hos unge. I: Normann Jørgensen, J. (red.), *De unges sprog*. Köpenhamn: Akademisk Forlag A/S.
- Lyon, David 1999. *Postmodernity*. Buckingham: Open University Press.
- Mackey, William F. 1970. The description of bilingualism. I: Fishman, J. (ed.), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, s. 554–84.
- McKay, Sandra Lee & Wong, Sau-ling C. 1996. Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review* 66 (3), s. 577–608.
- McLaughlin, Barry 1984. *Second Language Acquisition in Childhood. Volume 1. Preschool Children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Migrationsverkets statistik 2003*. Stockholm: Migrationsverket.

- Miller, Jennifer 2000. Language use, identity, and social interaction: Migrant students in Australia. *Research on Language and Social Interaction* 33 (1), s. 69–100.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Molina, Irene 1997. *Stadens rasifiering. Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Uppsala: Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet.
- Moya, Paula M.L. 2000. Introduction: Reclaiming Identity. I: Moya, P. M. L. & Hames-García, M. R. (red.), *Reclaiming Identity*. Berkeley: University of California Press, s. 1–26.
- Municio, Ingegerd & Meisaari-Polsa, Tuija 1980. *Språkkunskaper och levnadsförhållanden – en sekundäranalys av två undersökningar om invandrare i Sverige 1975–76. (ULF och PRI)*. Stockholm: Expertgruppen för invandrarforskning.
- Myndigheten för skolutveckling 2004. *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myrberg, Mats 2001. Invandrades förmåga att läsa och skriva på svenska. I: Naucér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag, s. 241–257.
- Namei, Shidroq 1993. Tvåspråkiga elever i grundskolan. *Rapporter om tvåspråkighet 8. Språk och miljö Botkyrka*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet, s. 39–94.
- Narrowe, Judith 1998. *Under One Roof. On becoming a Turk in Sweden*. Stockholm: Department of Social Anthropology, Stockholm University.
- Nationalencyklopedin* 1992 (Band 9). Höganäs: Bra Böcker.
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid 2002. *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordängar, Ulla Karin 2002. *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Norton Pierce, Bonny 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29 (1), s. 9–31.
- Norton, Bonny 2000. *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ochs, Elinor 1993. Constructing social identity: A language socialisation perspective. *Research on Language and Social Interaction* 26 (3), s. 287–306.
- O'Dell, Tom 2002. Hemma på bortaplan. Globaliseringen och sammanmältningen av här och där. I: Ramberg, I. & Pripp, O. (red.), *Fittja, världen och vardagen*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, s. 13–33.
- Ogbu, John U. 1978. *Minority Education and Caste: The American System in Crosscultural Perspective*. New York: Academic Press.

- Olsson, Henny & Sörensen, Stefan 2001. *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Otterup, Tore 2004. Sweden as a multilingual and multicultural nation. Effects on school and education. I: Luchtenberg, S. (red.), *Migration, Education and Change*. London & New York: Routledge, s. 167–185.
- Oxford, Rebecca & Shearin, Jill 1994. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal* 78 (1), s. 12–28.
- Parszyk, Ing-Marie 1999. *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Paulin, Arja & Huuhtanen Almgard, Pirjo 1994. Studiehandledning. I: Paulin, A. (red.), *Mer än ett modersmål. Hemspråksdidaktik*. Stockholm: Skolverket. HLS förlag, s. 86–100.
- Pavlenko, Aneta 2000. Access to linguistic resources: Key variable in second language learning. *Estudios de Sociolingüística* 1, s. 85–105.
- Pavlenko, Aneta 2002. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. I: Cook, V. (red.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 277–302.
- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, s. 1–23.
- Pennycook, Alastair 1990. Toward a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics* 1, s. 8–28.
- Peterson, Abby, Svensson, Lennart G. & Addo, Tobias 2003. *Ungdomar i vardagens väv*. Lund: Studentlitteratur.
- Platt, Elizabeth, Harper, Candace & Mendoza, Maria Beatriz 2003. Dueling Philosophies: Inclusion or separation for Florida's English language learners? *TESOL Quarterly*, 37:1, s. 105–133.
- Plummer, Ken 2001. *Documents of Life 2. An Invitation to a Critical Humanism*. London: SAGE Publications.
- Pripp, Oscar 2002. Mediabilder och levd erfarenhet. I: Ramberg, I. & Pripp, O. (red.), *Fittja, världen och vardagen*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, s. 41–72.
- Proposition 1975/1976:118. *Proposition om hemspråksundervisning för invandrarbarn*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1990/1991:18. *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1997/98:165. *Utveckling och rättvisa – en politik för storstaden på 2000-talet*.

- Quist, Pia 1999. Unge, identitet og sprog. I: Kotsinas, U-B., Stenström, A-B. & Drange, E-M. (red.), *Ungdom, språk og identitet. Rapport fra ett nettverksmøte*. Nord 1999:30. København: Nordisk Ministerråd, s. 23–38.
- Quist, Pia 2000a. Ny københavnsk 'multietnolekt'. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. *Danske talesprog*, bind 1, s. 143–211.
- Quist, Pia 2000b. Sproglig kreativitet i flersprogede ungdomsmiljøer. I: Stenström, A-B., Kotsinas, U-B. & Drange, E-M. (utg.), *Ungdommers språkmøter*. Köpenhamn: Nordisk Ministerråd, s. 157–168.
- Rampton, Ben 1995. *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. London: Longman.
- Reeves, Jenelle 2004. "Like everybody else": Equalizing educational opportunity for English language learners. *TESOL Quarterly*, 38:1.
- Ristilampi, Per-Markku 1994. *Rosengård och den svarta poesin. En studie av modern annorlundahet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Ristilampi, Per-Markku 1997. Betongförorten som tecken. I: Arnstberg, K.-O. & Ramberg, I. (red.), *I stadens utkant. Perspektiv på förorter*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, s. 75–85.
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Runblom, Harald & Svanberg, Ingvar 1990. *Det mångkulturella Sverige*. Stockholm: Gidlund.
- Runfors, Ann 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Ryan, William 1972. *Blaming the Victim*. New York: Vintage.
- Sarup, Madan 1996. *Identity, Culture and the Modern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sernhede, Ove 1996. *Ungdomskulturen och de Andra*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, Ove 2002. *Alienation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront förlag.
- SFS 1992:394. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1998:204. *Personuppgiftslag*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 1999:1175/1176. *Lagar om rätt att använda samiska, finska och meänkielien förvaltningsmyndigheter och domstolar*. Stockholm: Kulturdepartementet 2000.
- Silverman, David 2001. *Interpreting Qualitative data*. London: SAGE Publications.
- SIRIS = Skolverkets Internetbaserade resultat- och kvalitetsinformations-system. www.skolverket.se/fakta/statistik/skolniva.shtml (2004-12-03).

- Sjögren, Annick 1996. Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism. I: Sjögren, A., Runfors, A. & Ramberg, I. (red.), *En ”bra” svenska? Om språk, kultur och makt*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum, s. 19–40.
- Skolverket 1998. *Sveriges officiella statistik 1998. Barnomsorg, skola och utbildning i siffror*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2000a. *Beskrivande data om barnomsorg och skola 2000*. Rapport 192. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2000b. *Kursplan i modersmål*. <http://www3.skolverket.se/>
- Skolverket 2000c. *Kursplan i svenska som andraspråk*.
<http://www3.skolverket.se/>
- Skolverket 2001. Regeringsuppdrag 8 – *Utan fullständiga betyg*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2002. *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. Resultatuppföljning 2002-12-16. Slutbetyg från grundskolan våren 2002. http://www.skolverket.se/pdf/slutbetyg_analys.pdf
- Skolverkets pressmeddelande 2002-12-18.
<http://www.skolverket.se/publicerat/press/press2002/press021218.shtml>
- Skolverket. Resultatuppföljning 2002-12-16. Slutbetyg från grundskolan våren 2002. http://www.skolverket.se/pdf/slutbetyg_analys.pdf
- Skolverket. Resultatuppföljning 2003-02-03. Gymnasieskolans slutbetyg 2002 – en beskrivande analys av resultaten.
http://www.skolverket.se/pdf/gy_slutbetyg_analys.pdf
- Skolverket 2003. *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund – En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i 10 länder*. Skolverkets rapport nr 227. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2004. *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverkets pressmeddelande 2004-07-01.
- Skolöverstyrelsen 1966. *Cirkulär om stödundervisning åt utländska barn i den obligatoriska skolan*.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1995. *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- SOU 1974:69. *Invandrarutredningen 3. Invandrarna och minoriteterna*. Stockholm: LiberFörlag.
- SOU 2002:27. *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Starrin, Bengt 1996. Grounded Theory – En modell för kvalitativ analys. I: Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 103–121.

- Statistisk årsbok för Sverige 2004*. Stockholm: Statistiska Centralbyrån.
- Stier, Jonas 2003. *Identitet: människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Stroud, Christopher 2004. Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 329–357.
- Sveriges officiella statistik 2004,
www.skolverket.se/fakta/statistik/sos/sos042/index.shtml#Grundskolan,2004
- Svonni, Mikael 1993. *Samiska skolbarns samiska. En undersökning av minoritetsspråksbehärsningen i en språkbytestext*. Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities 113. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tabouret-Keller, André 1997. Language and Identity. I: Coulmas, F. (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, s. 315–326.
- Tannen, Deborah 1981. New York Jewish conversational style. *International Journal of the Sociology of Language* 30, s. 133–149.
- Taube, Karin 1995. *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Skolverkets rapport nr 78. Stockholm: Skolverket.
- Taube, Karin & Fredriksson, Ulf 1995. *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Skolverkets rapport nr 79. Stockholm: Skolverket.
- Tegano, D.W. 1990. Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity. *Psychological Reports* 66, s. 1047–1056.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia 1997. *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. Washington: George Washington University.
- Troike, Rudolph C. & Modiano, Nancy (eds.) 1975. *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education*. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Trost, Jan 2001. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trudgill, Peter 2000. *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. London: Penguin.
- Tuomela, Veli 2001. *Tvåspråkig utveckling i skolåldern*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Tuomela, Veli 2002. *Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Wardhaugh, Ronald 1986. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.

- Weinreich, Uriel 1968. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Wenger, Etienne 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Lydia & Genesee, Fred 1996. How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12, s. 233–265.
- Wiklund, Ingrid 2002. *Social Networks and Proficiency in Swedish*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Wingstedt, Maria 1998. *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsstudier, Stockholms Universitet.
- Wong Fillmore, Lily 1991. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly* 6, s. 323–346.
- Zentella, Ana Celia 1997. *Growing Up Bilingual*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Ziehe, Thomas 1986. *Ny ungdom: om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Nordstedt.
- Ziehe, Thomas 1989. *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Lund: Symposion.
- Ålund, Aleksandra 1997. *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1. Enkätformulär

1

ENKÄT CENTRUMSKOLAN

INTERVJU

NR _____

1. • Flicka

• Pojke

2. Ålder: _____

Åk: _____

3. Född i Sverige?

Ja •

Nej •

Om nej, hur gammal var du när du kom till Sverige?

4. Vilket land kommer du och/eller dina föräldrar ifrån?

5. Vilket är ditt modersmål?

6. Använde du fler än ett språk i ditt hemland? Ja • Nej •

Om ja, vilka? _____

Vilka språk talar du? _____

7. Har du gått i förskola/skola i ditt hemland innan du kom till Sverige?

2

Ja • Nej •

Om ja, - hur många år? _____

- vilket/vilka språk användes i skolan?

8. Har du gått i förskola här i Sverige?

Ja •

Nej •

Om ja, - fick du hemspråksträning?

Ja •

Nej •

9. Vilken årskurs började du i den svenska skolan?

10. Har du gått / går du i förberedelseklass/-grupp?

Ja • Nej •

Om ja, hur länge? _____

Om nej, - placerades du direkt i en klass med sv2-undervisning? •

- placerades du direkt i en klass utan sv2-undervisning? •

11. Delar du nu i sv2-undervisning?

Ja • Nej •

Om ja, - hur länge har du deltagit? _____

12. Delar du i modersmåls-(hemspråk-)undervisning?

Ja • Nej • Ska börja • Har slutat •

3

Om ja, - vilket språk? _____
 - hur länge har du deltagit? _____

Varför deltar du i (ska du börja i) modersmålsundervisningen?

Om nej, varför deltar du inte (varför har du slutat)?

13. Får du studiehandledning på ditt modersmål?

Ja •
 Nej •

Om ja, - hur många timmar i veckan? _____
 - hur länge har du fått studiehandledning? _____

14. Med vilka personer talar du ditt modersmål?

Mamma • pappa • syskon •
 far-/morföräldrar • andra släktingar •
 kompisar • lärare •
 andra _____

15. Med vilka personer talar du svenska?

4

Mamma • pappa • syskon •
 far-/morföräldrar • andra släktingar •
 kompisar • lärare •
 andra _____

16. I vilka situationer använder du mest ditt modersmål?

17. I vilka situationer använder du mest svenska?

18. Finns det några situationer då du använder både ditt modersmål och svenska? Vilka?

19. Deltar du i några föreningsaktiviteter?
 Ja • Nej •

Om ja - hur ofta? _____

- vilket språk använder du då? •
svenska •
mitt modersmål •
svenska o modersmål •

20. Läser du böcker (förutom läroböcker) på ditt modersmål?

Ja, i skolan •
Ja, hemma •
Ja, både hemma och i skolan •
Nej, aldrig •

21. Hur ofta läser du böcker (förutom läroböcker) på ditt modersmål?

Varje dag •
Flera gånger i veckan •
Varje vecka •
Ungefär en gång i månaden •
Ett par gånger om året •
Aldrig •

22. Läser du böcker (förutom läroböcker) på svenska?

Ja, i skolan •
Ja, hemma •
Ja, både hemma och i skolan •
Nej, aldrig •

23. Hur ofta läser du böcker (förutom läroböcker) på svenska?

Varje dag •
Flera gånger i veckan •
En gång i veckan •
Ungefär en gång i månaden •

Ett par gånger om året •
Aldrig •

24. Läser du dagstidningar på ditt modersmål?

Varje dag •
Flera gånger i veckan •
En gång i veckan •
Ungefär en gång i månaden •
Inte så ofta •
Aldrig •

25. Läser du dagstidningar på svenska?

Varje dag •
Flera gånger i veckan •
En gång i veckan •
Ungefär en gång i månaden •
Inte så ofta •
Aldrig •

26. Läser du andra tidningar på ditt modersmål?

Varje dag •
Flera gånger i veckan •
En gång i veckan •
Ungefär en gång i månaden •
Inte så ofta •
Aldrig •

27. Läser du andra tidningar på svenska?

Varje dag •
Flera gånger i veckan •
En gång i veckan •
Ungefär en gång i månaden •
Inte så ofta •

7

Aldrig

28. Ser du TV-program på ditt modersmål?

- Varje dag
- Flera gånger i veckan
- En gång i veckan
- Ungefär en gång i månaden
- Inte så ofta
- Aldrig

29. Ser du TV-program på svenska?

- Varje dag
- Flera gånger i veckan
- En gång i veckan
- Ungefär en gång i månaden
- Inte så ofta
- Aldrig

30. Lånar du videofilmer ibland?

- Mest på mitt modersmål
- Mest på svenska
- Lika mycket på mitt modersmål och svenska
- Mest på engelska
- Aldrig

31. Hur mycket använder du dina språk?

- Enbart mitt modersmål
- Mitt modersmål mycket mer än svenska
- Mitt modersmål lite mer än svenska
- Mitt modersmål lika mycket som svenska
- Svenska lite mer än mitt modersmål
- Svenska mycket mer än mitt modersmål

8

Enbart svenska

32. Vilka språk tycker du är bra för dig att kunna?

1. _____

Varför? _____

2. _____

Varför? _____

3. _____

Varför? _____

4. _____

Varför? _____

5. _____

Varför? _____

33. Vilken nytta tror du att du kommer att ha av ditt modersmål/hemspråk i framtiden?

Bilaga 2. Frågeguide

- Vilket kodnamn vill du att jag ska använda om dig?
- När är du född?
Var är du född?
Vilka fanns runt om dig den allra första tiden?
Vilka språk hörde du runt dig den allra första tiden?
- Var växte du upp (fram till du började skolan)?
Kommer du ihåg vad du brukade göra de första 6–7 åren av ditt liv?
Kommer du ihåg när du först talade svenska?
Hur gick det till? Hur lärde du dig att tala svenska?
Kommer du ihåg hur det kändes att tala svenska/ditt modersmål?
- Gick du i förskola/dagis?
På vilket språk gjorde du det?
Kommer du ihåg vilka språk dagisfröknarna talade med dig?
Minns du vad du tyckte om att gå på dagis?
Vilka språk talade dina kompisar?
Kunde du få tala ditt modersmål på dagis?
- Var började du på lågstadiet?
Vilken typ av klass började du i? FBK? Hemspråksklass? "Vanlig klass"?
Fick du någon modersmålsundervisning på lågstadiet?
Fick du någon undervisning i sv2 på lågstadiet?
Hur minns du din tid på lågstadiet? Vad gjorde ni mest? Var det en rolig/tråkig tid?
Vad gjorde ni mest på rasterna?
Kommer du ihåg vilka dina kompisar var på lågstadiet? Vilka språk talade de? Vilka språk talade ni tillsammans?
Hade du någon särskild fritidssysselsättning redan när du gick på lågstadiet?
- Var gick du på mellanstadiet? Kommer du ihåg vem din lärare var?
Hade du modersmålsundervisning på m-stadiet?
Hade du undervisning i svenska2 på m-stadiet?
Fick du någon studiehandledning på modersmålet på m-stadiet?

Vad minns du av vad ni gjorde på mellanstadiet? Var det en rolig/tråkig tid?

Minns du om du tyckte det var svårt att gå på m-stadiet? Var det några speciella ämnen som var svåra för dig? Var det några ämnen som var särskilt lätta för dig? Varför?

Vad gjorde ni på rasterna?

Vilka var du mest tillsammans med? Vilka språk talade dina kompisar?

Vilka språk talade du och dina kompisar tillsammans?

Hade du några fritidssysselsättningar när du gick på m-stadiet? Vilka språk kom då till användning?

- Var gick du på högstadiet?

Hur minns du din högstadietid? Roligt/tråkigt?

Minns du om du tyckte det var svårt med något/några ämnen på h-stadiet? Vad tror du det beror på i så fall? Var det något som du tyckte var extra roligt på h-stadiet? Vad tror du det beror på?

Hade du modersmålsundervisning på h-stadiet? Hade du undervisning i sv2 på h-stadiet? Hade du studiehandledning på modersmålet på h-stadiet?

Vad gjorde ni på rasterna på h-stadiet?

Vad hade du för kompisar på h-stadiet? Var kom de ifrån och vilka språk talade de? Vilka språk talade ni tillsammans?

Vilka fritidssysselsättningar hade du när du gick på h-stadiet? Vilka språk kom då till användning?

- Var går du på gymnasiet? Vilken inriktning har du?

Vad tycker du om att gå där? Är det många i din klass som har utländsk bakgrund?

Är det många på skolan som har utländsk bakgrund?

Hur går det med dina studier? Är det något som är svårt/lätt? Hur är dina betyg? Får du ägna mycket tid åt skolarbetet?

Har du modersmålsundervisning på gymnasiet?

Vad gör ni mest på håltimmar och raster? Vilka umgås du mest med? Var kommer de ifrån? Vilka språk talar ni tillsammans?

Har du några fritidssysselsättningar? Vilket/vilka språk kommer då till användning?

- Hur ser dina framtidsplaner ut? Vad vill du bli? Kommer du att läsa vid universitetet?

Varför/varför inte? Något särskilt ämne du vill läsa?

Finns det några i din familj eller släkt som har läst eller läser vid universitet?

- Hur ser din familj ut nu? Vilka bor du tillsammans med? Äldre/yngre syskon?
Vilka språk talar ni tillsammans? Har du varit tillbaka i ditt hemland någon gång?
Hur känns det? Vilka träffar du där då?
- Har du pojkvän? Har han svensk eller utländsk bakgrund? Vilka språk talar ni tillsammans?
- Bor du fortfarande i Norrby? Vad tycker du om att bo där? Vad är bra? Vad är dåligt? Om du skulle flytta, vart skulle det i så fall vara?
- Hur känner du inför framtiden? Spänning/oro? Varför?
- Om du skulle beskriva din identitet, skulle du säga att du är svensk eller XXX eller något annat? Varför då? Förklara så noggrant du kan!
- Skulle du säga att du är tvåspråkig? Varför/varför inte?
Vad är det som är bra med att vara tvåspråkig tycker du? Vad är inte så bra?
- Hur ser du dig själv om 20 år? Vad tror du att du gör då? Var bor du?
Hur ser din familj ut? Har du barn? Vilka språk talar de i så fall?

Appendix

INFORMANTERNAS LIVSBERÄTTELSE

1 Aleynas berättelse

Aleyna är den enda av de åtta informanterna som är född i Sverige. Hon är född i Norrby och har bott där i alla sina drygt arton år och tror inte heller att hon kommer att flytta från området inom den närmaste framtiden. Det turkiska inflytandet är ändå påtagligt för Aleyna. Hemma talar man turkiska en hel del och varje år åker familjen till Turkiet, där man har ett hus i det område varifrån båda föräldrarna kommer och en lägenhet i en turistort vid havet. Dessutom har Aleyna en fästman som ännu bor kvar i familjens ursprungsprovins och som hon träffar varje sommar.

Aleynas föräldrar kom till Sverige som mycket unga, pappa var fjorton år och mamma bara sju. De kom från samma provins i de inre delarna av Turkiet och deras familjer kände varandra därifrån. Pappans syster hade gift sig med mammans broder och det var de som först lämnade Turkiet för Sverige och Göteborg. Mamman flyttade senare till Göteborg och Norrby med hela sin familj, medan pappan kom ensam för att bo tillsammans med systemen som redan bodde i Norrby. Det var här Aleynas blivande föräldrar träffade varandra och bestämde sig för att gifta sig. Aleyna föddes som det tredje barnet i en syskonskara på fyra barn och är alltså näst yngst. Eftersom mamman var så ung när hon kom till Sverige och har gått hela sin skolgång här, så har hon lärt sig att tala mycket bra svenska, medan pappan som var äldre vid ankomsten har hållit sig mer till det turkiska språket. När Aleyna var liten talades mest turkiska i hemmet. Det var när hon var i tre-fyraårsåldern och började

vara ute på gården och leka som hon först mötte svenskan. Hon gick inte på dagis, men när hon blev sex år började hon i en förskolegrupp för turkiska barn. Där talade man förstås turkiska, men det fanns också svenska förskollärare som tränade barnen i svenska.

Aleyna började i lågstadiet i Centrumskolan i en klass som bestod av elever med många olika språkliga och kulturella bakgrunder. Eftersom det bor många turkar i området hade hon också flera klasskamrater med turkiska som modersmål. Undervisningen var dock på svenska och någon särskild undervisning i svenska som andraspråk fick inte Aleyna. Hon berättar att hon ibland tyckte att svenska språket vållade henne problem i skolan, men att hon då kunde få hjälp hemma av mamma som behärskade svenskan bra. Modersmålsundervisning har hon deltagit i under nästan hela sin skolgång med vissa avbrott då och då. Under lågstadietiden umgicks Aleyna nästan uteslutande med turkisktalande kamrater och så var det också till att börja med på mellanstadiet. Mot slutet av denna period uppstod det dock en konflikt mellan Aleyna och de andra turkisktalande eleverna i klassen. Konflikten uppstod, menar Aleyna, därför att hon tyckte att de andra kamraterna, som inte hade bott så länge i Sverige som hon, talade för mycket turkiska i skolan. Hon drog sig därför ifrån dom och började umgås med en kamrat som var kurd istället. Det fick till följd att hon blev betraktad som alltför "försvenskad" och fick utstå en hel del spott och spe. Det blev så illa att föräldrarna övervägde att flytta Aleyna till en annan skola. Hon föredrog dock att stanna kvar och uthärda obehaget eftersom det inte var så lång tid kvar på mellanstadiet.

Undervisningen på mellanstadiet innebar en del svårigheter för Aleyna. Eftersom lärarna tyckte att hon hade vissa problem med svenska språket fick hon inte börja med engelskundervisning i årskurs fyra utan istället fick hon träna svenska under denna tid. Så Aleyna började läsa engelska ett år senare än de andra klasskamraterna. Det har fått till följd att hon ända fram till idag haft problem med detta ämne och att hon

varit tvungen att kämpa en hel del på gymnasiet för att bli godkänd. Matematik var också ett ämne som Aleyna tyckte var svårt på mellanstadiet och som berett henne svårigheter senare i utbildningen.

När det var dags för Aleyna att börja på högstadiet bestämde hon och föräldrarna att hon skulle börja i Söderskolan istället för i Västerskolan, dit de flesta av klasskamraterna gick. På detta vis slapp hon ifrån den turkiska gruppen. En annan orsak till valet av skola var att föräldrarna ansåg att Söderskolan var en bättre skola som skulle ge Aleyna bättre möjligheter i de fortsatta studierna. Skolvalet innebar också att Aleyna fick bekanta sig med helt och hållet nya klasskamrater och nu var merparten av dem svenska, vilket var en ny upplevelse för henne. Det var dock här som hon lärde känna och blev god vän med Janira, som hade gått i parallellklassen i Centrumskolan. De båda flickorna har sedan förblivit de bästa vänner ända till idag.

I årskurs åtta fick Aleyna för första gången betyg i skolan. Då fick skolarbetet också ett nytt allvar för henne. Hon fick jobba hårt för att få så bra betyg som möjligt och ibland tyckte hon också att läromedlen var svåra att förstå med många svåra ord och begrepp. Ofta gick hon till mamma eller lärarna eller till en ordbok för att få hjälp och förklaringar, men någon undervisning i svenska som andraspråk deltog hon inte i på högstadiet heller. Hon kände sig också motarbetad av en av skolans lärare som hon tyckte särbehandlade elever med utländsk bakgrund och som hon menar alltför lättvindigt underkände deras prestationer. Ett bevis för det menar hon är att hon ju klarar sig bra nu på gymnasiet.

Hennes slutbetyg från grundskolan var tillräckligt bra för att hon skulle kunna söka och komma in på den utbildning i gymnasieskolan som hon önskade komma in på, nämligen det naturvetenskapliga programmet. Insikten om att hon skulle bli tvungen att studera mycket matematik på detta program fick henne dock att gå över till det samhällsvetenskapliga programmet redan efter några veckor. Här har hon nu valt inriktning ekonomi och hon känner sig nöjd med sitt val av gymnasieutbildning i synnerhet som hon finner ekonomi intressant och gärna vill ägna sig åt detta ämne i sitt senare yrkesliv,

gärna på en bank. Aleyna har funnit sig väl tillrätta på gymnasiet, men får arbeta hårt med de olika ämnena. Hon säger att hon tycker att nästan alla ämnen är svåra. Särskilda problem har dock matten och engelskan fortsatt att välla henne.

På gymnasiet umgås nu Aleyna nästan uteslutande med svenska ungdomar. I hennes klass finns det visserligen några andra elever med andra modersmål än svenska, men de är hon inte särskilt mycket tillsammans med. Svenska har därför allt mer blivit det dominerande språket för Aleyna. På fritiden i Norrby umgås hon dock en hel del med sina turkisktalande kamrater också, men då är det ofta svenska som är kommunikationsspråket.

Aleyna tänker sig att studera ekonomi på universitetet när hon är klar med sin gymnasieutbildning och helst vill hon sedan få ett bankjobb. Hon tycker att ekonomi är intressant och hon menar att ekonomjobb ofta är bra och välbetalda arbeten. Det finns ingen tradition i Aleynas familj att läsa på universitet och högskola. Hon är den enda bland syskonen som tänker sig en sådan framtid. Hennes två äldre syskon har båda skaffat sig arbete direkt efter genomgången gymnasieutbildning. Men föräldrarna stöder henne i studieambitionerna och uppmuntrar henne att läsa vidare.

Aleyna bor idag tillsammans med sina föräldrar och sin åtta år yngre bror i en bostadsrättslägenhet i en del av Norrby där det mest bor svenskar. De två äldre syskonen har flyttat hemifrån. Där Aleyna och hennes familj bor är det mycket lugnt, säger hon, och de trivs mycket bra där och kan inte heller tänka sig att flytta därifrån. Hon tycker att det är bra med den mångkulturella sammansättningen av människor i Norrby, även om hon gärna hade sett att det bott fler svenskar i området. Ibland kan det också uppstå bråk mellan olika invandrargrupper och det tycker hon tillhör det negativa med stadsdelen.

När jag frågar Aleyna hur hon upplever sin identitet säger hon att hon nog är lite blandad. Mest tycker hon att hon är svensk, eftersom hon är född här och har växt upp och gått i skolan här. Även om familjen har kontakter med Turkiet och turkisk kultur så menar hon att de inte lever särskilt turkiskt här och inte heller följer turkiska traditioner särskilt mycket. De är muslimer, men

är inte utövande. De går inte till moskén och de fastar inte under Ramadan till exempel. Men så långt att de skulle börja äta griskött och fira riktig svensk jul har de inte heller gått. De befinner sig någonstans mitt emellan de båda kulturerna.

Aleyna betraktar sig själv som tvåspråkig och ser det som en stor tillgång. Hon menar dock att det kan innebära ett större arbete att lära sig och utveckla två språk. Svenskan är det absolut starkaste språket för henne, men hon behärskar också turkiskan ganska bra. Svenskan har blivit allt mer dominerande för henne genom att hon delvis har brutit sig ur den turkiska kamratgemenskapen och numera har många svenskspråkiga kamrater. Aleyna talar också mest svenska med sina båda bröder och med sin mamma, som ju kom till Sverige redan som sjuåring. Med pappan, som förblivit mer turkisk, och den äldre systemen talar hon emellertid turkiska. Hon har också haft god hjälp att utveckla sina kunskaper i turkiska genom skolans modersmålsundervisning som hon följt i många år både i grundskolan och i gymnasiet. Dessutom är hon i Turkiet ett par månader varje år under sommarlovet. I början av vistelserna där brukar det vara lite trögt med kommunikationen på turkiska, men efter hand går det allt bättre och bättre. Hon har också en ett år äldre fästman som bor i Turkiet och som studerar vid universitet där. Honom träffar Aleyna förstås varje sommar och förra sommaren bodde hon hemma hos hans familj. Med fästmannen får Aleyna tala turkiska, även om hon också har försökt lära honom svenska. Avsikten är att han ska flytta till Sverige vid giftermålet. Helst skulle han vilja att Aleyna flyttade till Turkiet, men det vill inte hon, utan menar att han i detta fall får rätta sig efter hennes vilja.

Framtiden ser Aleyna fram emot med både lite oro och förväntan. Hon tycker att det ska bli skönt att lämna gymnasiet och plugget där och hon ser fram emot att få fortsätta sin utbildning i ekonomi och att skaffa sig ett yrke. Samtidigt är hon lite orolig för om hon ska välja rätt utbildning och om hon ska kunna komma in på den. Hon tänker sig ju också att bilda familj tillsammans med fästmannen här i Sverige. Hon vill ha högst två barn, för hon menar att det är arbetsamt med många barn, viket hon tycker hon kan utläsa av mam-

mans situation. Hon menar att de eventuella barnen först och främst ska lära sig svenska och kanske också turkiska, beroende på situationen. Hon ser det heller inte som uteslutet att hon tillsammans med sin man en dag flyttar till Turkiet, eftersom de förmodligen kommer att ha ett hus där. Men allt beror på hur livet utvecklar sig för henne i den närmaste framtiden.

2. Glorias berättelse

Gloria är drygt arton år när jag träffar henne för att göra intervjun. Hon går sista året på sin gymnasieutbildning. Gloria ger ett målmedvetet intryck. Hon har framtidsplanerna klara för sig och kan tydligt formulera dem. Man tvivlar inte på att hon kommer att anstränga sig för att uppnå dem.

Gloria föddes i juni 1985 i en chilensk hamnstad. Hon är första och äldsta barnet i familjen som vid hennes födsel bodde hemma hos mormodern tillsammans med moderns andra syskon. Pappans föräldrar och släkt bodde i samma stad. När Gloria bara var några månader gammal reste pappan till Sverige för att undersöka möjligheterna för familjen att slå sig ner där. En syster till honom bodde sedan en tid redan i Göteborg och han fick bo hos henne tills han hade ordnat situationen för den lilla familjen så att mamman och Gloria också kunde komma hit. Gloria var då endast fem månader gammal. Den allra första tiden bodde familjen hemma hos fastern, men ganska snart kunde de ordna en egen bostad. Tre år senare föddes hennes bror och familjen består av dessa fyra personer som fortfarande bor tillsammans. Under de första åren flyttade familjen runt ganska mycket till olika stadsdelar i Göteborg eftersom de hade svårt att riktigt finna sig tillrätta och hitta ett ställe där de trivdes. Slutligen hamnade de dock i området Östby, som är en del av Norrby. Gloria var då ungefär fyra, fem år gammal. Familjen bor fortfarande kvar i detta område.

Av naturliga skäl var spanska det första språk Gloria hörde och som hon också började tala, men hon var inte särskilt gammal när hon också mötte svenska språket. Hon tror att det skedde genom en kusin, fasterns dotter, som

hade bott i Göteborg i tre år innan Gloria och hennes familj anlände. Kusinen hade redan lärt sig en hel del svenska och det var troligen hon som introducerade Gloria i det nya språket. På lekplatsen på gården fick hon också svenska lekkamrater och när hon sedan började på dagis i treårsåldern blev det ytterligare kontakter med svenskan. Gloria gick på dagis fram tills hon började skolan vid sju års ålder och på dagis fanns det tillräckligt många spanskalande elever för att viss verksamhet skulle kunna bedrivas på spanska. Men allra mest användes svenskan under dagistiden. Hon lärde sig också skriva och läsa, både på svenska och spanska, under denna period, så hon hade redan dessa färdigheter när hon började skolan. Hemma talade man emellertid spanska. Föräldrarna hade sett att många chilenska barn glömde bort sitt modersmål här i Sverige och var därför nogga med att spanskan skulle användas därhemma. När Gloria sedan började skolan deltog hon i modersmålsundervisningen, vilket hon fortsatt med genom hela grundskolan och ända fram till andra året på gymnasiet.

På låg- och mellanstadiet gick Gloria i klasser som bestod av elever med många olika kulturella och språkliga bakgrunder. Hennes vänner och kamrater har alltid varit mycket blandade och talar många olika modersmål, men det har också funnits spanskalande kamrater i klassen. När de umgåtts tillsammans är det svenskan som har varit det naturliga kommunikationsspråket, men det har också alltid funnits några kamrater med vilka hon har kunnat tala spanska. Hon uttrycker att hon trivs med den blandade kamratgruppen som verkar ha fungerat väl tillsammans. Endast de turkiskalande eleverna, vilka utgjorde en ganska stor del av klassen, tycks ha hållit sig mer för sig själva. Sammanhållningen i klassen har lett till att Gloria fortfarande har kvar kontakter med flera av klasskamraterna från den tiden, med undantag för just en del av de turkiska kamraterna. Gloria trivdes bra i skolan och hon tyckte inte heller att det var något som var särskilt svårt då. Hon behärskade svenskan tillräckligt bra för att kunna följa ämnesundervisningen utan problem. Hon menar att hon nu kunde svenska bättre än spanska och därför t.ex. inte behövde ha studiehandledning på spanska.

När det var dags att börja på högstadiet valde Glorias föräldrar att placera henne i Söderskolan. Det gillade hon inte eftersom de allra flesta av hennes klasskamrater gick till Västerskolan. I den nya skolan kände hon nästan ingen alls och för att protestera mot föräldrarna valde hon att hålla sig alldeles för sig själv den första tiden. Efter ungefär en månad gav hon dock efter och anpassade sig till skolan och kamraterna där. Glorias föräldrar ville att hon skulle gå i Söderskolan eftersom det fanns fler svenska elever där och de menade att hon skulle bli bättre integrerad i det svenska samhället på det viset. I Västerskolan hade de allra flesta eleverna invandrarbakgrund. Under de tre år Gloria gick på högstadiet i denna skola gick dock utvecklingen mot en allt högre andel invandrarelever också i Söderskolan och idag verkar det inte finnas någon större skillnad på skolorna i det avseendet.

Under tiden på högstadiet kunde Gloria inte använda spanskan så mycket, förutom på modersmålslektioner, eftersom hon inte hade några spanskalande klasskamrater. Svenskan blev alltså dominerande. Även på högstadiet trivdes Gloria och hon klarade också av studierna bra. Hon kämpade en hel del för att få bra betyg när det blev dags för dem i åttan och nian. Idag tycker hon att hon kanske kämpade onödigt mycket för att nå upp till de poäng hon behövde för att komma in på sin gymnasielinje. Hon presterade många fler poäng (245) än hon egentligen behövde (195). Endast matten vållade henne en del problem. Hon säger att det berodde på att hon helt enkelt hade svårt att förstå matematiken, men också på att hennes lärare inte gav sig tid att förklara på den nivå hon skulle ha behövt för att bättre kunna förstå. När hon började gymnasiet placerades Gloria i en stödgrupp i matte och där tycker hon att hon lärde sig väldigt mycket, så mycket att hon utan problem klarade av både A- och B-kursen i matematik. So-ämnena på högstadiet tyckte Gloria var särskilt roliga och intressanta och det ledde också till att hon sökte till samhällsprogrammet på gymnasiet. När hon gick ut nian gjorde hon det med bra betyg och hon kände sig också nöjd själv med dem.

Även på gymnasiet går det bra för Gloria. Hon kom in på en gymnasieskola i centrala Göteborg, en bra bit från stadsdelen där hon bor.

Hon har bra betyg men har också fått jobba för dem. Särskilt i andra årskursen fick hon lägga ner mycket arbete. Gloria hade då valt inriktning samhälle inom samhällsprogrammet och hon tyckte att nya arbetsätt, som hon inte var så van vid, infördes. Det innebar bland annat ganska mycket självständigt arbete. Nu, i årskurs tre, har hon valt en inriktning som innebär att hon läser ämnen som psykologi, sexologi och interkulturella studier. Även i trean förekommer det mycket självständigt arbete, men nu är hon van vid det och det vållar henne inga svårigheter. Under gymnasietiden har de klasser Gloria gått i bestått av elever med mycket olika språkliga och kulturella bakgrunder. De kamrater hon umgås med i skolan kommer exempelvis från Bosnien, Etiopien, Iran, Somalia, Sri Lanka och Sverige. Men på fritiden umgås hon också mycket med spansktalande jämnåriga kamrater och det har blivit mer så på senare tid.

På fritiden sysslar Gloria med olika sportaktiviteter som t.ex. fotboll, karate och basketboll. Dessutom har hon ägnat en hel del tid åt musik och åt att lära sig spela gitarr. Det började hon med i år tre på lågstadiet och hon tar fortfarande kurser i rock, blues och jazz på gitarr. Under gymnasietiden har hon sjungit i skolkören och var också med på en längre utlandsresa som kören gjorde när Gloria gick i årskurs två. Som projektarbete i årskurs tre valde hon att inom ämnet musik vara med och arrangera 2003 års julkonsert vid hennes gymnasieskola till vilken också sångarbekantskaper från den tidigare körturnén var inbjudna att delta. Dessutom har Gloria på fritiden ägnat sig åt att göra spanskspråkiga radioprogram. Hon och en kamrat fick möjlighet att prova på att göra barnprogram på spanska när de gick i årskurs sex på mellanstadiet. Det har de fortsatt med, men nu riktar sig deras program till ungdomar. Hon säger att hon lärt sig mycket av denna verksamhet och att den också haft betydelse för hennes behärskning av modersmålet. Hon har känt kravet på sig att använda en någorlunda korrekt och avancerad spanska och det har fått henne att anstränga sig extra.

Gloria och familjen bor fortfarande kvar i Östby som egentligen är en del av stadsdelen Norrby men som anses ha lite bättre rykte och högre status än Norrby eftersom lägenheterna där huvudsakligen är bostadsrätter och det

därför bor fler svenskar där. Hon känner sig trygg och hemma i Norrby och har svårt att förstå varför stadsdelen har så dåligt rykte. Eftersom alla mer eller mindre känner alla där och den sociala kontrollen är stor tycker Gloria att man kan känna sig trygg och trivas där. Familjen håller dock på att söka sig bostad på annat ställe, främst för att modern inte riktigt trivs i området, men ännu har man inte hittat någon lämplig bostad. Gloria ser sig som en tvåspråkig, om inte trespråkig, person. Hon behärskar svenska och spanska och använder båda språken mycket. Dessutom menar hon att engelskan har kommit att bli nästan som ett tredje språk för henne och hennes kamrater. I hemmet använder hon mest spanska med mamman och pappan, fast med pappa blir det också en del svenska. Med brodern talar hon nästan uteslutande svenska. Men när Gloria blir arg eller sur tar hon alltid till spanskan för då tycker hon att hon kan uttrycka sig mer bestämt. Hon märker också att hon t.ex. använder svenska svordomar lite slentrianmässigt, men att hon har svårare för att använda spanska svordomar. Hon tycker att de är mycket kraftigare och känns fulare. Svenska är det språk Gloria använder mest, t.ex. i skolan och på fritiden, men hon använder också en hel del spanska med kamrater och i familjen. Dessutom har de skaffat en lägenhet i Spanien dit familjen åkt varje sommar under de fem senaste åren. Gloria menar att de kontakter hon skaffat sig där i hög grad har bidragit till att hennes spanska blivit bättre.

När jag frågar Gloria om hennes identitet säger hon att hon ser sig som svensk med rötter i Chile och inte som en chilenska som bor i Sverige. Det beror på att hon var så ung när hon kom till Sverige, endast fem månader. Hon har gjort alla sina erfarenheter i Sverige och har inga minnen alls från Chile. De flesta av hennes släktingar bor också i Sverige. Hon har varit tillbaka i Chile flera gånger tidigare och hela familjen planerar nu att snart åka tillbaka och hälsa på släktingar som fortfarande bor kvar där. Gloria är glad över sina chilenska rötter och besöker gärna sitt "hemland", men säger att hon inte kan tänka sig att återvända dit för gott. Hon ser Sverige som sitt land.

Gloria är fast inställd på att fortsätta sina studier på högskolan. Hon vill komma in på journalisthögskolan och utbilda sig till journalist, men är

medveten om att det är svårt att bli antagen till denna utbildning. Därför är hon också beredd att söka på andra orter än i Göteborg. Hon har hört att hon kanske skulle kunna få förtur genom att hon har invandrarbakgrund och är kvinna, men samtidigt tycker hon att det inte är riktigt rättvist mot de svenskar som söker in. Hon ser dock ljus på framtiden och tror att hon kommer att skaffa sig sin utbildning. Familj kommer hon säkert att ha i framtiden även om hon inte nödvändigtvis måste gifta sig. Och det är helt naturligt för henne att barnen ska lära sig spanska och kanske också ett annat språk, om fadern t.ex. har ett annat modersmål än svenska eller spanska. Hon menar att kunskaper i många språk ger fler möjligheter.

3. Janiras berättelse

Janira, som är nästan exakt arton och ett halvt år vid intervjutillfället, är bästa vän med Aleyna. De båda flickorna har följts åt genom skolan ända från det de började i högstadiet. De kände varandra sedan mellanstadietiden, då de gick i parallella klasser, men det var på högstadiet som de blev oskiljaktiga vänner och så har de förblivit även på gymnasiet. Janira har en något annorlunda språklig bakgrund än de andra informanterna genom att hon kommer från Kap Verde och talar kriolu, ett portugisiskbaserat kreolspråk. Dessutom behärskar hon svenska och ganska väl också portugisiska.

Janira föddes i en liten stad på en av öriken Kap Verdes många öar. Hon föddes som den sista i en syskonskara på fem barn, fyra flickor och en pojke. Pappan var sjöman och var förlagd till Sverige med Göteborg som hemmahamn. När Janira hade hunnit bli fjorton månader gammal flyttade därför hela familjen till Göteborg. De var inte de enda som lämnade landet. Under många decennier har utflyttningen från Kap Verde varit betydande och idag är mormodern och två av mammans syskon de enda av Janiras släktingar som bor kvar där. De övriga har flyttat utomlands.

När Janira och familjen kom till Göteborg slog de sig ned i Norrby. Denna flerspråkiga och mångkulturella förort har man sedan förblivit trogen och

familjen bor till och med kvar i samma lägenhet, men två av de äldsta barnen har nu eget boende. Här i Sverige fortsatte pappan sitt arbete på sjön och mamman fick ganska snabbt arbete som lokalvårdare. Detta innebar att Janira tidigt fick börja gå på dagis. Hon var knappt två år gammal då hon började där. På dagiset fanns det andra barn som talade kriolu liksom portugisiska och det fanns också en portugisisktalande förskollärare anställd som barnen kunde tala sina modersmål med. Övrig personal var svenskspråkig och det var här som Janira först mötte svenska språket och också började förstå och använda svenskan. Hon minns det som en ganska oproblematiske och rolig inlärningsprocess även om hon från början undrade vad det var för ett märkligt språk hon talade. Hemma fortsatte familjen vid denna tid att tala kriolu.

På lågstadiet började Janira i en ”hemspråkssklass”, en klass där det endast gick elever med portugisiska och kriolu som modersmål. I klassen fanns både en svensk- och en portugisisktalande lärare. Som språk skiljer sig kriolu och portugisiska åt en del, men kriolutalande har vant sig vid att förstå och i viss mån använda portugisiska eftersom kriolu är baserat på portugisiskan och det inte heller har eget skriftspråk, förklarar Janira. Därför fungerade det bra i skolan, menar hon, med en portugisisk lärare. Den modersmålsundervisning som Janira också deltog i, och fortsatte med till och med årskurs nio, var likaså på portugisiska. Detta har lett till att Janira idag behärskar portugisiska på en ganska avancerad nivå, även om hon anser att hon förstår portugisiska bättre än hon kan tala och skriva det. Janira trivdes i skolan och minns lågstadietiden som en rolig tid. Hon kommer dock ihåg hur det på rasterna ”var nästan som klasskillnad”. De portugisiska barnen lekte för sig och kreolbarnen för sig. Så på rasterna talade hon vid denna tid mycket kriolu.

På mellanstadiet gick Janira i en klass av sammansatt modell på Centrumskolan, en parallellklass till den klass där de andra informanterna gick. Den sammansatta modellen innebar att ungefär hälften av eleverna var portugisisk- och kriolutalande och den andra hälften antingen hade svenska eller något annat språk som modersmål. Även här fanns en portugisisktalande lärare med i klassen och viss undervisningstid var de portugisisk- och kriolutalande

eleverna för sig. Detta, menar Janira, var i och för sig bra för kunskapsinhämtande och utveckling av modersmålet, men hon hade gärna haft mer tid tillsammans med de svenska lärarna. På mellanstadiet fick Janira stifta kontakt med en del nya ämnen, som exempelvis geografi och engelska. Båda dessa ämnen tyckte hon var roliga och intressanta och det var inte heller några andra ämnen som vållade henne problem. Under mellanstadietiden umgicks hon i en mer blandad kamratgrupp och det innebar också att det i större utsträckning var svenska som var kommunikationsspråket. Vid denna tidpunkt började hon också spela fotboll på fritiden och här var också sammansättningen mycket blandad med många olika språk och bakgrundskulturer.

Janira var en av de informanter som på högstadiet gick på Söderskolan istället för på Västerskolan, där merparten av klasskamraterna gick. Det var föräldrarna som ville att hon skulle gå på Söderskolan, eftersom de ansåg att det var en bättre skola. Själv anser Janira att skolorna var ganska likvärdiga, även om kraven kanske var lite högre på Söderskolan och därmed tror hon att hon kanske ändå haft nytta av att gå där. På denna skola fick Janira helt nya klasskamrater och det fanns inte många kreoler där. När Janira började högstadiet fick hon göra ett test i svenska. Hon klarade inte det så bra och blev därför placerad i en grupp med undervisning i svenska som andraspråk. Efter ungefär två månader fick Janira sluta där eftersom läraren ansåg att hon inte alls behövde denna typ av undervisning. Janira tycker inte heller att hon haft några problem att följa ämnesundervisningen på grund av brister i språket. Hon menar att hon är medveten om de språkliga kunskaper som krävs för att exempelvis kunna läsa läroböcker och hon jobbar med detta genom att till exempel läsa dagstidningar, ett sätt att utöka ordförrådet.

Tiden på högstadiet minns Janira som ganska tuff och inriktad på plugg, i synnerhet i åttan och nian. Då blev det mer allvar, eftersom det skulle sättas betyg och studieprestationerna skulle bedömas. Hon minns att hon kämpade en hel del för att få bra betyg och när hon gick ut nian kunde hon också känna sig riktigt nöjd med dem.

När hon skulle söka till gymnasiet var Janira lite osäker på vilken linje hon skulle välja. Till slut bestämde hon sig för samhällsprogrammet eftersom hon tyckte att det skulle ge henne flest möjligheter till senare inriktningar i studierna. Hon har inte ångrat sitt val och i årskurs två valde hon också samhälle som inriktning. Nu går hon sista året på denna utbildning. Det ämne som hon tycker har varit mest intressant är ekonomi och det är inom detta ämne hon avser att fortsätta sina studier. Hon tänker sig att läsa ekonomi vid universitet direkt efter gymnasiet för hon vill inte dra ut på studierna alltför länge. Framtidsdrömmen är att få ett jobb i en bank så snart som möjligt. Janira är den enda i familjen som har eller har haft planer på universitetsstudier. De övriga syskonen har skaffat sig jobb direkt efter gymnasieutbildningen.

Idag bor Janira tillsammans med föräldrarna och två syskon i samma lägenhet i Norrby som de flyttade in i när de anlände till Göteborg. Hon trivs bra i den mångkulturella stadsdelen och säger att hon känner sig hemma och trygg där. Trots att det är en så stor blandning på språk och kulturer där tycker hon att området är mycket lugnt och att det känns som att alla tillhör "en stor familj". Hon hade dock gärna sett att det bott fler svenskar i Norrby också. Men svenskan finns ju i området ändå, genom att det fungerar som kommunikationsspråk mellan invånarna. Hon kan inte komma på någonting annat som är negativt med Norrby.

När jag frågar Janira om hur hon upplever sin identitet, så säger hon att hon känner sig ganska svensk. Det beror på att hon var så ung när hon kom till Sverige och att hon gått i svenskt dagis och skola. Språkmässigt tycker hon att hon är mest svensk, men när det gäller kultur och traditioner är hon nog ändå mer kreol. Hela familjen är nu svenska medborgare. Och beträffande språkanvändningen är Janira närmast trespråkig. Svenskan menar hon är det starkaste språket. Därefter kommer kriolu samt portugisiska, som hon läser och förstår utan problem, men som hon tycker att hon inte är så bra på att prata. Beträffande språkanvändningen i familjen är det nu så att syskonen mest

använder svenska tillsammans. Med mamma talar Janira nästan uteslutande kriolu medan hon av någon anledning mest talar svenska med pappan.

Inför framtiden känner Janira en viss oro. Det som oroar henne mest är att föräldrarna, som alltid varit ett stort stöd för henne, planerar att inom en inte allt för avlägsen framtid återvända till Kap Verde. Syskonen kommer dock säkert att finnas kvar här. Hon är också lite nervös för att hon inte ska göra rätt val beträffande sin fortsatta utbildning, så att hon måste starta om på nytt. Men mest ser hon ändå positivt på sin framtid. Hon tror att det är rätt sak för henne att studera ekonomi och att hon kommer att få ett bankjobb som hon kommer att trivas med. Janira har varit tillbaka fyra gånger på Kap Verde efter flytten till Sverige, senaste gången var för ett år sedan. Då träffade hon en ung man som har blivit hennes pojkvän. De håller kontakten genom telefonsamtal och brev. Även om det inte är något de talat om ännu tror Janira att det blir så att pojkvännen kommer att flytta till Sverige, eftersom utflyttning är det vanliga mönstret i Kap Verde. Att Janira istället skulle flytta dit verkar inte vara något alternativ för henne.

Janira menar att det är en tillfällighet att hon har en fästman från Kap Verde. Hon kunde lika väl tänka sig en svensk pojkvän och föräldrarna skulle inte heller haft någonting att invända mot det. Men däremot tror hon att det skulle innebära större svårigheter med en blivande man med en annan etnisk och kulturell bakgrund, som hon är mer obekant med.

Trots att Janira ser svenskan som sitt absolut starkaste språk är det ändå självklart för henne att de barn hon hoppas få i framtiden ska lära sig kriolu och utgöra ett band med hennes tidiga rötter.

4. Keiwans berättelse

När jag träffar Keiwan för att genomföra intervjun är han arton och ett halvt år gammal. Han går tredje året av en teknisk utbildning på ett gymnasium i Göteborg. Han har skaffat sig körkort och bil, vilka båda kommer till användning när han ska ta sig till intervjustället. Han berättar öppet och villigt

om sitt liv och sina erfarenheter och ger för övrigt ett intryck av att vara en mycket viljestark och målmedveten ung man.

Keiwan föddes i april 1985 i Irans huvudstad Teheran, där mamman för tillfället råkade befinna sig. Annars kommer föräldrarna och deras släkter från en mindre stad i sydvästra Iran, en stad som ligger i ett område med många oljekällor och som är central för hela Irans oljeindustri. Dit återvände moder och son efter födelsen och där tillbringade Keiwan också sina första tre år omgiven av mamma, pappa, far- och morföräldrar och en del andra släktingar. Syskon har han inga. Fadern hade ett militärt yrke inom ”specialstyrkan för Iran”. Det var ett ansvarsfullt arbete som gjorde att han var mycket borta från hemmet, så Keiwan tillbringade mycket av den första tiden tillsammans med sin mamma, som hade utbildning som flygvärdinna. De första tre åren hörde och talade Keiwan enbart persiska och i synnerhet den lokala dialekt, *dezfuli*, som talas i den delen av Iran.

Då Keiwans pappa ertappats med att ha kommit över och läst hemligstämplade papper om Irans militära planer blev han 1988 tvungen att lämna landet. Han flydde till Tyskland medan Keiwan och hans mamma först tog sig till Turkiet och sedan vidare till Sverige. Vid ankomsten hamnade de till en början i ett flyktingläger enbart för iranier i en stad i norra Småland och därefter, när de fått sina uppehållstillstånd, flyttade de till en medelstor stad inte långt från Göteborg. Där anslöt sig också fadern som dittills befunnit sig i Tyskland och familjen bodde där till 1992, då Keiwan och hans mamma flyttade till Göteborg och den stadsdel, Norrby, där de fortfarande bor kvar. Under denna tid skiljdes föräldrarna. Pappan flyttade till Tyskland och bildade ny familj där och idag har Keiwan inte någon som helst kontakt med fadern eller släktingarna på hans sida. Mamma har sedan en tid en sambo med iranskt ursprung, så en fadersgestalt har funnits med i familjen under Keiwans uppväxt.

Under tiden i den mellanstora staden gick Keiwan i svenskspråkigt dagis och det var där som han först mötte det svenska språket. Eftersom familjen bodde i ett område där det inte fanns många andra familjer med utländsk bak-

grund talade Keiwan också svenska på gården och bland lekkamraterna. Han minns inte att han upplevde det som problematiskt utan lärde sig snabbt att tala svenska så att han kunde kommunicera med dem. Modersmålet var alltså inte särskilt användbart utanför hemmet, däremot var han väl medveten om att han skulle tala persiska där. Han hann också börja i skolan och gå en knapp termin i en förberedelsegrupp i denna stad innan han och mamman flyttade till Göteborg.

När han kom till den mångkulturella och flerspråkiga förorten Norrby i Göteborg blev förhållandena annorlunda för Keiwan. Där hamnade han genast i en ”vanlig” klass och fick snabbt och lätt kamrater som kom från olika delar av världen. Där fanns också några andra elever som kom från Iran. I klassen var det därför möjligt för Keiwan att också använda persiska, även om det allra vanligaste var att kamraterna, som talade många olika modersmål, använde svenska som kommunikationsspråk. Keiwan minns sin tid på låg- och mellanstadiet, och egentligen hela sin skolgång, som en rolig tid. Han säger att han alltid har trivts i skolan och att det egentligen inte varit mycket som varit svårt för honom där. Möjligen har matten ställt till lite besvär, i synnerhet på mellan- och högstadiet, men med extra arbete har även det löst sig. På mellanstadiet började Keiwan läsa persiska som modersmålsundervisning. Det fortsatte han med även på högstadiet, men inte i gymnasiet. Eftersom mamman jobbat för kommunen (på förskola) under nästan hela Keiwans skolgång fick han också gå på fritis under låg- och mellanstadietiden. Någon organiserad fritidsverksamhet ägnade han sig inte åt. Han tycker att det har funnits tillräckligt mycket att göra tillsammans med kamraterna på ledig tid ändå.

Keiwan gick i Västerskolan på högstadiet och de flesta av hans klasskamrater följde honom dit. Västerskolan hade vid denna tidpunkt, liksom idag, en mycket hög andel elever med utländsk bakgrund och hade också fått dåligt rykte som en skola där eleverna i hög grad hade dåliga och ofullständiga betyg. Keiwan var medveten om Västerskolans lägre status men valde ändå att gå i den. Han menar att det egentligen inte hänger på skolan utan på varje

enskild elev om man ska klara sig bra eller dåligt. För hans egen del kämpade han på, även om han såg en del av sina kompisar misslyckas, och han gick ut nian med hyfsade betyg. De räckte till för att han skulle kunna söka till ett nationellt program på gymnasiet. I årskurs åtta började Keiwan läsa svenska som andraspråk istället för svenska. Det har han fortsatt med även på gymnasiet och han menar att det har varit bra för honom eftersom han därigenom fått mer färdighetsträning i svenska än om han läst modersmålssvenska. Persiska läste han också under högstadietiden, men slutade med det efter nian. Genom att han har fått formell undervisning i persiska har han kunnat upprätthålla färdigheten i språket någorlunda och framför allt har han tränat sig så att han nu också kan skriva persiska hjälpligt.

Att börja på gymnasiet upplevde Keiwan som något mycket positivt. Här fick han ägna sig åt de ämnen som han var särskilt intresserad av. I synnerhet i andra årskursen, när han fick studera programmering och andra ämnen som har med datorer och IT att göra, blev det riktigt intressant. Nu går han tredje och sista året i utbildningen och Keiwan säger att han känner sig lite sliten, men att skolan fortfarande är intressant. Han är fast besluten att klara av utbildningen och att gå ut gymnasiet med bra betyg. Han har tänkt sig att i första hand söka en utbildning i spelprogrammering vid högskolan och i andra hand tänker han söka in till Chalmers tekniska högskola. Om inte det lyckas kan han också tänka sig att läsa andra ämnen vid universitetet. Det finns en tradition att läsa vid universitet och högskola i familjen. Alla mammans bröder har akademiska utbildningar som lett till bra jobb.

Keiwan känner sig som 70–80 procent svensk och 20–30 procent iranier, säger han. Det beror på att han levit hela det liv han har minnen ifrån i Sverige och att han inte gått i skola i Iran, utan enbart i Sverige. Han är också svensk medborgare. Ändå känner han tydligt att han har rötterna i Iran och att han har persiska som modersmål. En blivande hustru bör helst ha persisk bakgrund och tala persiska och det är självklart att eventuella barn ska lära sig persiska också. Och när det gäller språkkunskaper så menar Keiwan att han är två- eller egentligen trespråkig. Han behärskar persiska och svenska, men han anser

också att hans kunskaper i engelska är så goda att han kan säga sig vara trespråkig.

Beträffande kamratumgänget berättar Keiwan att han fortfarande umgås med en del av de kompisar han haft ända sedan låg- och mellanstadiet, men att han sedan slutet av nian märkt att han allt mer umgås med kamrater som också har sitt ursprung i Iran. Han tycker det är svårt att förklara vad det beror på, men att det har att göra med att ”vi talar samma språk, vi har samma kultur, samma traditioner, hela rubbet”. Det känns liksom bekvämare. Och det är inte konstigare än att svenskar också gärna söker sig tillsammans när man är utomlands.

Han har gillat att bo i stadsdelen Norrby just för att där finns så många olika kulturer och där talas så många olika språk vilket han tycker är bra. Men under de senaste åren har allt fler svenskar lämnat området och det tycker han å andra sidan är synd. I synnerhet finns det nu för många färgade i området, menar han, och det börjar allt mer likna Harlem i New York. Ändå har familjen ända sedan flytten till Göteborg bott kvar i området och Keiwan känner inget behov av att lämna det. I så fall skulle han kunna tänka sig att flytta till det närmast angränsande bostadsområdet, Östby. Men egentligen tycker han att det är bra som det är.

Under de senaste åren har Keiwan också fått ett allt större politiskt engagemang. Han är mycket emot islamisterna som nu styr Iran och skulle vilja se deras fall, kanske genom en revolution, samt att en kung åter fick styra landet. Denna revolution måste emellertid de som nu bor i landet själva genomföra eftersom Keiwan inte ser det som möjligt att exiliranierna skall kunna stå för den. Men i väntan på förändringen och liberaliseringen av Iran anser Keiwan det vara hans plikt att skaffa sig en bra utbildning som han sedan kan ta med sig till Iran och ställa i landets tjänst. För det är så han ser sin framtid. Han vill kunna återvända till sitt ”befriade” hemland, som han inte har kunnat besöka sedan han lämnade det 1988, och kanske också vara med och styra landet, eller åtminstone starta ett företag som kan vara till nytta för Iran och dess folk. Detta innebär dock inte att Keiwan helt kommer att lämna Sverige. Han säger

att han alltid kommer att ha kvar kontakterna här och att han gärna gör affärer med Sverige. Det är ju hans andra hemland.

5. Majas berättelse

Maja har nästan just fyllt 18 år när jag träffar henne för att göra intervjun. Hon skiljer sig lite från de andra informanterna genom att hon kom till den gemensamma, ursprungliga mellanstadieklassen i Centrumskolan först i årskurs sex. De första åren, efter att familjen flytt från Bosnien, bodde hon och gick i skolan i en mindre ort på Sveriges östsidan, där det inte fanns så många elever med invandrarbakgrund.

Maja föddes 1985 i en mindre stad i Bosnien, cirka två timmars resa från huvudstaden Sarajevo. Där levde hon de första åren av sitt liv tillsammans med sina föräldrar och en tre år äldre syster. Båda föräldrarna var förvärvsarbetande och pappan arbetade som skomakare, vilket han fortsatte med också under kriget. Majas far- och morföräldrar bodde också i staden eller i närheten liksom många andra släktingar och bosniska var det enda språk som talades bland familj och släktingar. Eftersom föräldrarna gick till arbetet varje dag fick Maja gå på dagis, något som hon dock inte minns mycket av idag.

När Maja var ungefär sex och ett halvt år gammal bröt inbördeskriget ut i det forna Jugoslavien och tillvaron blev mycket osäker också i den lilla stad där familjen bodde. Därför bestämde man sig för att fly och söka säkerheten på annat ställe. Det var mamman, systemen och Maja som gav sig iväg tillsammans med mammans broder och hans familj. Pappan stannade kvar under hela tiden kriget pågick. Hans viktiga uppgift var att tillverka och reparera skor åt de krigande soldaterna. Han deltog dock inte direkt i inbördeskriget. Först åkte familjemedlemmarna till Sarajevo, eftersom de trodde att det skulle vara lugnare där. När det inte visade sig vara fallet fortsatte de flykten till Makedonien. Eftersom de inte hade fått med sig några pass och visum fick detta ordnas i Makedonien innan de kunde fortsätta mot Sverige. Maja minns dock mycket lite av den långa resan hit. Hon har fått berättat för sig att man

var på resa i två månader men minns inte vägen hit. Slutligen kom familjen i alla fall till Sverige där man hamnade i en stad på Sveriges östsida. Här fick man bo den första tiden på hotell innan familjen kunde få flytta in i egen lägenhet. Maja kom lagom till att börja i första klass i svensk skola. Som hon minns det var det i en förberedelseklass hon började och hon tror också att det var där hon först lärde sig svenska. Det verkar ha gått ganska snabbt och utan problem.

Efter ett tag flyttade sedan familjen till ett mindre samhälle i närheten av staden där man först bott. Här fanns det inte många invandrarfamiljer och i klassen kan Maja bara minnas att det fanns ytterligare en flicka som inte hade svenska som modersmål. De svenska eleverna var i stark majoritet och Maja kände sig som en av dem. Hon säger att hon aldrig blev särbehandlad. Hon fick ingen undervisning i svenska som andraspråk, men däremot deltog hon i modersmålsundervisningen i bosniska. Det fortsatte hon med även på mellan- och högstadiet, trots att hon aldrig riktigt har gillat det. Bosniska språket innebär en ansträngning för henne, eftersom hon tycker att hon inte behärskar det fullständigt.

När Maja gick i årskurs sex flyttade familjen till Göteborg och till Norrby. Man hade ingen uppfattning om vad det var för ett bostadsområde man flyttat till och när Maja kom till den nya klassen i Centrumskolan tyckte hon att det kändes mycket annorlunda. Där hade merparten av klasskamraterna andra kulturella och språkliga bakgrunder än svensk. Några av klasskamraterna kom också från Bosnien men hon kan inte minnas att det kändes som något särskilt med det. Hon hade vant sig vid att ha svenska kamrater och inte bosnisktalande. Det var dock inget problem för Maja att skaffa sig nya kamrater. De hade många olika modersmål, men när de umgicks talade de alla svenska, vilket var det naturliga kommunikationsspråket.

På högstadiet gick Maja i Västerskolan. Maja tycker att skolan inte var så bra, trots att skolledningen gjorde mycket för att den skulle bli bättre. Under sin högstadietid var Maja också med i elevrådet och jobbade själv för att förbättra skolan, men utan större effekt. Allt hänger på de elever som går där

om en skola ska bli bra, säger hon. Det var många som var ute efter att förstöra. Hon valde inriktningen slöjd och bild på högstadiet och det tyckte hon var roligt, annars talar hon om högstadietiden utan någon större entusiasm. Hon gick ut årskurs nio med hyfsat bra betyg, men hon säger själv att hon inte lagt ner särskilt mycket tid på läsläsning och studier. Det är inga ämnen som varit särskilt svåra för henne, men engelska har hon aldrig tyckt om och kemi och fysik har aldrig riktigt varit hennes ämnen heller.

På gymnasiet sökte Maja till ett specialutformat gymnasieprogram. Hennes nuvarande skola ligger i en helt annan del av Göteborg och här går det också mest svenska elever, även om det kommit in fler invandrarelever under de senaste åren. Hennes klasskamrater är dock huvudsakligen svenska. De viktigaste ämnena i utbildningen är IT, elektronik och natur. Däremot har Maja valt bort kemi och fysik och läser istället samhällsvetenskapliga ämnen som företagsekonomi och småföretagande. Hon satsar hårt på denna utbildning och på att få så bra betyg som möjligt när hon lämnar gymnasiet. Det innebär också en hel del arbete och därför sysslar hon inte med så mycket på fritiden. Hon går och simmar ibland, men mest vill hon bara vara hemma och ta igen sig, men hon har också ett sidoarbete som ger henne lite extrainkomster. Hon arbetar för en organisation som hjälper gatubarn i Bolivia och Brasilien. På kvällarna ringer hon upp människor för att be om bidrag till denna verksamhet. Det har hon hållit på med i två år nu och tycker att det kan räcka snart.

Efter gymnasiet tänker Maja ta ett sabbatsår och åka utomlands för att arbeta som au pair. Sedan tycker hon det är dags att komma tillbaka och återuppta studierna. Då vill hon helst utbilda sig till antingen ekonom eller polis. Ekonomi vill hon studera, här i Göteborg eller på annat ställe, för att hon tycker om ämnet och för att en duktig ekonom kan tjäna mycket pengar. Hon är dessutom intresserad av att starta ett eget företag. Polisyrket tycker hon är coolt och dessutom är inte utbildningen så lång och hon tror att det ska vara möjligt för henne att komma in på polishögskolan bland annat för att kvinnor med invandrarbakgrund prioriteras vid antagningen. Maja kommer från en

släkt med studietraditioner, så det är naturligt att hon ska fortsätta studierna efter gymnasiet. Den tre år äldre systern läser marknadsföring på högskolan i en stad norr om Göteborg.

Systern har också flyttat till denna stad, där hon bor tillsammans med sin pojkvän som är ganska nyanländ från Bosnien, så Maja bor nu ensam tillsammans med mamma och pappa. För ett tag sedan bestämde de sig också för att flytta från den mångkulturella stadsdelen Norrby till ett bostadsområde som betraktas som mycket mer etablerat och som har betydligt färre invandrare bland invånarna. Trots att Maja gillade att umgås med mångkulturella kamrater och såg det som utvecklande och stimulerande, så tycker hon det är skönt att bo i ett område där majoriteten är svenskar. Det har att göra med att hon har växt upp i ett sådant område, menar hon, och att hon i hög grad känner sig som svensk.

Maja ser sin identitet som huvudsakligen svensk. När hon umgås med sina kamrater känner hon sig avgjort som svensk, men när hon är tillsammans med föräldrarna är hon lite mer bosnisk. Förklaringen till att hon upplever sig som så delaktig av det svenska tror hon finns i att hon har gått hela skolan här i Sverige och att hon har haft större delen av skolgången i svenskdominerade klasser. Det kunde ha varit annorlunda om hon börjat skolan i Bosnien, menar hon. När hon varje sommar besöker Bosnien får hon där höra att hon är svensk, vilket hon enbart uppfattar som positivt.

Det språk som Maja behärskar allra bäst är svenskan. Hon menar dock att hon är tvåspråkig och att hon behärskar bosniskan på en sådan nivå att hon klarar sig relativt bra med hjälp av språket. Hon läser och skriver bosniska, även om det innebär viss ansträngning och inte alltid blir helt korrekt. Det kan också dyka upp ord som hon inte känner till betydelsen av. Hon har haft modersmålsundervisning i bosniska på låg-, mellan- och högstadiet och även om hon inte tyckt att det varit så roligt, så har hon ändå haft nytta av det. Med sin syster talar Maja enbart svenska. Med föräldrarna blir det både bosniska och svenska. Ofta talar de bosniska till henne medan hon svarar på svenska. Med systemens fästman, som alltså kommit ganska nyligen från Bosnien, får

Maja anstränga sig att tala bosniska. Han tycker att hon borde förbättra sina kunskaper i modersmålet. Familjen har kvar en lägenhet i sin hemstad i Bosnien och åker dit varje sommar. Maja har då nytta av sina kunskaper i bosniska och kan tala med släktingar och andra. I början av vistelserna känns det lite motigt, men det går bättre efter hand, säger hon. Hon är också glad över att vara tvåspråkig. Det finns absolut inga problem eller nackdelar med det.

Maja ser med tillförsikt mot framtiden. Hon tror att hon kommer att skaffa sig en bra utbildning som också kan ge henne ett bra jobb, antingen som ekonom i en egen revisorsfirma eller möjligen som polis. Hon tror också att hon kommer att skaffa sig man och barn. Det är inte särskilt viktigt för henne vilken bakgrund den blivande maken har och han kan lika väl vara svensk som bosnier eller något annat. Däremot ser hon det som naturligt att de eventuella barnen ska lära sig bosniska.

6. Mohammeds berättelse

När jag första gången träffade Mohammed 1998 i årskurs 6 gick han i samma klass i Centrumskolans som de andra informanterna, trots att han egentligen är ett år yngre än de. Genom olika omständigheter har han dock senare kommit att hamna ett par år efter sina kamrater i skolgången, vilken inte varit helt igenom en dans på rosor. Vid intervjutillfället går han första året av en treårig gymnasieutbildning medan kamraterna är på väg att avsluta gymnasiestudierna. Han har ändå många kontakter med de forna klasskamraterna eftersom han liksom många av dem bor kvar i samma bostadsområde.

Mohammed kommer ursprungligen från Iraks huvudstad Bagdad. Familjen bestod av mamma, pappa och en två år äldre syster. Där fanns också en stor släkt, eftersom både modern och fadern har många syskon, som man på irakiskt sätt hade täta kontakter med. Under de första fyra åren av sitt liv bodde Mohammed i Bagdad och arabiskan var det enda språk han hörde, men sedan skedde saker som kom att förändra detta förhållande. Dessa händelser

har Mohammed fått relaterade i olika versioner från mamman och pappan, men den han väljer att tro på är mammans. Hon har berättat att pappan flyttade till Danmark där han träffade en ny kvinna, skiljde sig från Mohammeds mamma och gifte om sig. På egen hand tog sig då mamman tillsammans med Mohammed och hans syster till Sverige, där de först hamnade i en av Sveriges allra nordligaste städer för att strax flytta österut till en nästan lika nordlig ort på gränsen till Finland. Familjen kom att stanna där i sju år, medan fadern under tiden etablerade sig och sin nya familj i Danmark.

Dessa sju år i norra Sverige har kommit att få stor betydelse för Mohammed och inte minst hans syn på språk och språkkunskaper. Eftersom det fanns relativt få invandrare på orten där familjen bodde blev kontakterna med lokalbefolkningen desto fler och naturligare. Det gick därför relativt snabbt för dem, i synnerhet för barnen, att lära sig svenska. Men eftersom man bodde i en tvåspråkig bygd, där finska (meänkieli) också talades i många familjer, kom Mohammed, som han berättar, även att snappa upp detta språk. Många av hans kamrater, på dagis och på gården, talade meänkieli och på dagiset talades språket både bland barn och personal. Han befann sig i en historiskt tvåspråkig trakt. Det fanns dock inte många arabisktalande där. Mohammed kan minnas några enstaka familjer som stannade i staden någon tid, men sedan flyttade vidare igen.

Trots att Mohammed och systemen trivdes bra i norra Sverige, så långt från och så annorlunda än Bagdad och Irak, så var tillvaron i synnerhet för mamman ganska svår. Hon fick jobb i kommunen som tolk och hon arbetade också i barnbespisningen i en skola och senare också inom äldrevården. Det var inte bara klimat, temperatur och ljusförhållande som var påfrestande utan dessutom skulle hon försörja och uppfostra sina barn som ensamstående mor i ett samhälle där det mesta var nytt för henne. Inga släktingar fanns heller i närheten eftersom de alla var kvar i Irak. Därför var saknaden stor efter familj, släktingar och landsmän som kunde ge stöd och hjälp. I början hade familjen stor hjälp av en tolk som ställde upp mycket för dem och hjälpte dem till rätta. Han var med barnen på dagis den första tiden, innan de hade fått tillräckliga

språkkunskaper för att klara sig själva. I övrigt hade Mohammed ingen särskild svensk- eller modersmålsundervisning under tiden i norra Sverige. Han gick genom lågstadiet där och minns det som en rolig tid, även om han kommer ihåg att han redan då var ganska busig och inte så sällan fick sitta och göra sina uppgifter hos den respektingivande rektorn.

Mohammed hann även börja mellanstadiet på den nordsvenska orten, men nu hade mammans längtan efter kontakter med landsmän blivit så stor att hon beslutat att lämna norra Sverige för att slå sig ner i Göteborg, där hon redan kände andra irakier. Flytten skedde när Mohammed skulle börja i år fem på mellanstadiet och familjen slog sig ner i stadsdelen Norrby, där man fortfarande bor kvar. Han hamnade nu i den klass i Centrumskolan där samtliga informanter har gått. Det kändes i början mycket ovant för Mohammed att gå i en klass där så många av klasskamraterna kom från så många olika delar av världen och talade så många olika språk. Han var mest van vid svenska klasskamrater. Från början förhöll han sig också lite avvaktande till kamraterna, men Keiwan blev vän med honom och stöttade honom och mycket snart hade Mohammed kommit in i klassen. Han tycker att det var som att komma hem när han lärde känna klasskamraterna. Han kände att han hade mycket gemensamt med dem och med vissa kunde han till och med tala arabiska. Han säger att det var en helt ny och befriande känsla för honom.

Under tiden på mellanstadiet i Centrumskolan fick Mohammed många nya kamrater med många olika modersmål och med många olika kulturella bakgrunder. Det var nytt och berikande för honom. Skolarbetet gick dock inte alltid så bra. Han beskriver det som att han alltid varit busig och skoltrött och att han har haft svårt att sitta stilla. Läxor har han inte heller ägnat så stort intresse. Inte heller i Centrumskolan fick han någon särskild svenskundervisning och till modersmålsundervisningen i arabiska gick han bara en gång, sedan inte mer. Han tyckte inte att läraren var bra. När Mohammed var som mest busig i klassrummet kunde en arabisktalande lärare kallas in för att lugna ner honom med viss effekt. Av denna lärare fick han

också hjälp med matten, som han tyckt varit särskilt svår. På högstadiet, som han gick i på Västerskolan, började han skolka från lektioner, började röka och umgås med kompisar som inte heller var så intresserade av skolan. Detta gjorde att han fick byta klass några gånger och ibland också vara i mindre undervisningsgrupper, dock utan att det hjälpte särskilt mycket. Följden blev att han slutade nian utan godkända betyg i flera ämnen, vilket försvårade övergången till gymnasiet. Mohammed säger själv att det egentligen inte handlat om att det varit särskilt svårt i skolan, men trots att han har haft mycket energi har han alltid varit ”skoltrött” och han har inte lagt energin på skolarbetet. Han tror också att en bidragande orsak är att han inte haft en pappa som har kunnat stötta honom eller som har satt upp några gränser för honom. Mamman, som han talar mycket ömsint och varmt om, har mest varit ”snäll” och har inte velat skälla på sina barn. Mohammed tycker att pappan har svikit både honom, systemen och mamman. För tillfället har Mohammed ingen kontakt med sin pappa och det verkar inte bli något av med den resa till Irak nästa år som de planerat tillsammans för att återse landet och för att hälsa på de många släktingar som Mohammed inte träffat sedan han lämnade landet för snart femton år sedan. De flesta av dem har han inte ens någon minnesbild av.

När det var dags för Mohammed att börja gymnasiet fick han göra det på ett individuellt program där han skulle skaffa sig de slutbetyg från grundskolan som han saknade. Det gick inte heller så bra och under ett helt år var han borta från skolan. Till slut fick han dock hjälp av en lärare och en kurator som han kände på allvar brydde sig om honom och hans situation och fick honom att vilja ägna sig åt skolarbetet igen. Nu går Mohammed första året på hotell- och restauranglinjen och han tycker att det går ganska bra trots att det innebär att han får ägna mycket tid åt läsläsning och studier och att det inte blir så mycket tid över för att gå ut och träffa kompisar. Egentligen hade Mohammed velat bli reseledare, men hans betyg räckte inte till för den utbildningen. Hans mål är att först och främst skaffa sig ett yrke och han tror att det kan vara intressant att arbeta som kock, vilket också är det yrke han nu satsar på. Han trivs i sin

nuvarande klass, som består av både svenskar och invandrare, och han tycker att lärarna är bra och att de respekterar honom, vilket han menar att andra lärare inte alltid gjort. På fritiden umgås han fortfarande med många av de gamla klasskamraterna från Centrumskolan. Han tycker att det känns lite konstigt att de snart är klara med sina gymnasieutbildningar, medan han fortfarande har två år kvar på sin. Han är lite orolig att det ska göra att han tappar sugen och ”flippar” ur igen, vilket han inser att han egentligen inte har råd att göra.

Mohammed, mamman och systemen bor fortfarande kvar i Norrby, dit de kom när de flyttade till Göteborg. Han trivs i den mångkulturella och flerspråkiga miljön och vill gärna bo kvar där. Blandningen av kulturer och språk gör att atmosfären är mer avspänd och relaxad, säger han och han känner sig hemma i blandningen av olika invandrare, eller ”svartskallar”, som han säger. När jag frågar honom om vilken identitet han tycker att han har, så säger han att han är både svensk och irakier, men framför allt känner han sig som invandrare. Visst är han svensk, för han har svenskt medborgarskap, han har bött större delen av sitt liv i Sverige och hans starkaste språk är svenskan, men ibland känner han att han inte tillåts att bli svensk. Han har mött en hel del främlingsfientlighet både ute på stan och faktiskt också i skolan och bland lärare, vilket inte bidragit till hans vilja att satsa på skolan.

Mohammed är en person som har kontakt med många språk. Han tycker själv att han är trespråkig åtminstone. Bäst kan han svenska och sedan tävlar arabiskan och engelskan om andraplatsen. Engelska hör han och använder mycket nästan varje dag. Arabiska talar han idag mest med mamma och pappa, när han träffar honom, men aldrig med sin syster. Han kan inte läsa och skriva arabiska, bl.a. eftersom han inte deltagit i modersmålsundervisning i skolan. Men genom att ha bött ganska många år i de tvåspråkiga trakterna i norra Sverige har han tillägnat sig en del kunskaper i finska (meänkieli), vilket han dock menar att han glömt bort mycket av idag. Dessutom har han, genom att umgås mycket med kompisar med iranskt ursprung, lärt sig att tala lite persiska, så att han idag t.ex. kan tala persiska med Keiwan. Och genom

besöken hos pappa har han också snappat upp en del danska. Att det går bra att kommunicera med hjälp av många olika språk är därför en självklarhet för honom.

Framtiden känns ganska oviss för Mohammed. Hans mål är att i första hand skaffa sig en utbildning till ett yrke som kan ge honom inkomster och en tillhörighet i det svenska samhället. Han har inga ambitioner att studera vid högskola eller universitet och den traditionen finns egentligen inte i hans släkt. Systemen har planer på att utbilda sig till polis, men Mohammed nöjer sig med att fullfölja sin gymnasieutbildning och få ett yrke. Dessutom vill han gifta sig och skaffa familj, men han ser det som en stor sak att träffa en kvinna som han dessutom ska leva ett helt liv tillsammans med. Han kan tänka sig att gifta sig med en svensk flicka, bara han tycker om henne, men det troligaste är ändå att det blir med en flicka med invandrarbakgrund. Det skulle förmodligen kännas bäst eftersom de då skulle kunna dela många gemensamma erfarenheter.

7. Munjas berättelse

Munja är den av mina informanter som har bott kortast tid i Sverige. Han var på sitt åttonde år när han kom hit och han hade bott här i drygt tio år vid intervjutillfället. Som de flesta av de andra kamraterna går han nu sista året av sin gymnasieutbildning och har också ganska bestämda planer inför framtiden.

Munja föddes 1985 i Mostar i Bosnien. Där bodde han tillsammans med sina föräldrar och en ett år äldre broder fram tills kriget bröt ut. Pappan hade ett ansvarsfullt arbete i staten Bosnien Hercegovinas tjänst och mamman var hemmafru och tog hand om hemmet och barnen. Familjen hade en lägenhet i Mostar samt ett hus, som förstördes så gott som totalt i kriget. Munjas släkt är inte så stor. Farmor och farfar är döda sedan länge och pappan var enda barnet. Mormor och morfar har Munja träffat, men de lever inte idag. Mamma har tre systrar, men bara en av mostrarna har barn. Samtliga släktingar bor kvar i Bosnien. Ingen har flyttat med till Sverige.

Munja har fortfarande några minnen från Mostar. Han minns leken på gården och han minns också en del händelser vid krigsutbrottet. Men när oroligheterna bröt ut i staden 1993 lämnade mamman och pojarna Bosnien och kom till Split i Kroatien, där de bodde i ett flyktingläger i åtta månader. Pappan stannade kvar i Bosnien ytterligare ett tag, men anslöt sig slutligen till sin familj i Split. Därifrån var avsikten att de skulle ta sig vidare till Sverige. Familjens resväg skulle gå med buss genom Europa till Polen och sedan vidare med båt till Sverige. Vid avfärden visade det sig dock att mamman saknade papper för att komma in i Sverige och hon kunde därför inte åka med, så Munja, brodern och pappan fick resa utan henne. Hon tog sig dock på egen hand med flyg till Norge och till slut, efter ett drygt halvår, kunde familjen lyckligen återförenas i Sverige. Under nästan ett halvår vistades Munjas familj på en flyktingförläggning söder om Göteborg innan man kunde få en lägenhet i Norrby. Familjen bor fortfarande kvar i samma lägenhet.

Munja placerades vid ankomsten, enligt sin ålder, i andra klass i en lågstadieskola i Norrby och första klass fick han hoppa över. Då kunde han så gott som ingen svenska alls, förutom de enstaka ord han hade snappat upp på flyktingförläggningen. Han minns inte att han fick någon särskild svenskundervisningen, utan tror att lärarna anpassade sitt språk så att det blev möjligt för honom att förstå. Han menar att han missade ganska mycket av undervisningen och fick anstränga sig för att lära sig språket, men redan i tredje klass gick det bättre, säger han. Eleverna hade många olika språkliga bakgrunder och några andra elever i klassen kom också från Bosnien. På rasterna umgicks Munja mest med dem och hemma talade han naturligtvis nästan uteslutande bosniska fortfarande. Han minns lågstadietiden som en rolig tid, då mycket var nytt och spännande.

På mellanstadiet i Centrumskolan blev det lite jobbigare för Munja. Det blev mindre lek och mer allvar. Det kom in nya ämnen, som exempelvis engelska, som han har tyckt varit svårt och ointressant genom hela skolgången. Svenskan kämpade han vidare med och inte heller på mellanstadiet hade han undervisning i svenska som andraspråk, säger han. Mattan beredde honom

dock inga svårigheter och där kunde han få hjälp av sin pappa, som kan en hel del matematik. Geografi var ett nytt ämne som Munja tyckte var särskilt stimulerande. På mellanstadiet började han läsa bosniska som modersmålsundervisning. Egentligen tyckte han inte att det var roligt att gå till modersmålslektionerna, men han gjorde det för att hans kompisar gick dit. Och när han verkligen tänker efter kan han också komma på lite nytta han haft av undervisningen, som exempelvis att han kan läsa textremsorna när han tittar på TV när han är i Bosnien på somrarna. Han läste också modersmål när han gick i nian på högstadiet och då fick han betyg och poäng som han hade nytta av när han sedan sökte till gymnasiet.

Munja bestämde att han ville gå i Söderskolan på högstadiet trots att de flesta av hans klasskamrater fortsatte till Västerskolan. Det hade också hans bror gjort ett år tidigare och han hade fått lite rapporter därifrån. Han tyckte inte om vad han hörde och bestämde därför att han ville gå i Söderskolan, som han t.ex. också hade hört hade bättre lärare. Att han började i denna skola innebar också att han nästan helt och hållet fick nya kamrater. Från Centrumskolan hade han med sig en serbisk och en kroatisk kamrat som här kom att bli hans allra bästa vänner och har förblivit så ända till idag, en vänskap som Munja med tanke på inbördeskriget i f.d. Jugoslavien kommenterar som ”ironiskt, men ändå”. För övrigt var kamratkretsen helt ny, men han lärde snart känna alla. Högstadietiden innebar mycket pluggande för honom, i synnerhet i åttan och nian, då det var dags att få betyg. Munja var också ganska nöjd med de betyg han fick i år nio. De räckte gott och väl för att han skulle komma in på den gymnasieutbildning han helst önskade gå.

Han kom in på teknikprogrammet på gymnasiet. Även om det var just denna utbildning han ville gå så tycker han idag att de två första åren innebar orimligt mycket pluggande för honom. Han tror inte att det är hans kunskaper i svenska språket som varit till hinder för honom, utan svårighetsgraden på de ämnen han läst. Det tredje och avslutande året, som han går just nu, verkar dock vara lite mindre pressat. I hans klass på gymnasiet går det mest svenska elever, men det finns också ett antal elever med andra modersmål än svenska.

Munja umgås med alla i klassen. På fritiden träffar han mest sina kompisar från Serbien och Kroatien, men det händer också att han träffar sina nuvarande klasskamrater. I båda fallen är umgängesspråket svenska. För att pröva försökte de tre kamraterna från f.d. Jugoslavien att tala sina respektive språk med varandra under en dag. Detta försök fick de dock ge upp, för även om de inte hade något problem att förstå varandra, så upplevde de situationen som mycket märklig och Munja säger att de inte riktigt kunde känna igen varandra när de inte talade svenska.

Efter gymnasiet vill Munja fortsätta med någon slags teknisk utbildning. Främst hägrar Chalmers tekniska högskola, men han är rädd att hans poäng inte riktigt räcker till för att komma in ännu. Han ser därför som en möjlighet att läsa ett tekniskt basår, ett fjärde gymnasieår, för att läsa till ytterligare några kurser och skaffa sig fler poäng. Hans äldre bror, som ofta varit Munjas föregångare och stödperson, går för närvarande denna utbildning och det lutar åt att Munja också kommer att göra det. Efter avslutad högskoleutbildning vill han helst få ägna sig åt teknisk design, att få bygga och designa elektriska eller elektroniska föremål och sedan också få massproducera dem. Det är hans framtidsdröm. Och hans pappa, som har en gedigen högskoleutbildning bakom sig, stöder honom i hans planer.

Munja bor kvar i Norrby i samma lägenhet som man flyttade in i när familjen kom från flyktningförläggningen. Han trivs mycket bra i området och säger att han känner sig trygg. Han har alla sina vänner där och han vill absolut inte flytta därifrån. Hans klasskamrater som kommer från andra stadsdelar frågar hur han kan bo i Norrby, för de har hört att där blir man rånad och att det är farligt att bo där. Men det är inte sant, säger Munja. Det är bara illasinnade rykten. Familjen söker en större lägenhet, men tänker sig inte att flytta från området.

Beträffande sin identitet säger Munja att han känner sig som en bosnier i Sverige. Han är stolt över att bo i Sverige och han menar att han inte kan bo i ett bättre land, men han kan inte förändras så mycket att han kan bli svensk. Han har helt enkelt för mycket bosniskt i sig. Han ser det dock inte som något

problem att vara svensk bosnier. Det har gått bra hittills och han hoppas att det ska gå bra även i fortsättningen. Munja levde i Bosnien till sitt åttonde år och sedan 1998 har familjen varje sommar åkt tillbaka till hemlandet, där man har kvar lägenheten och huset, som blev svårt skadat i Mostar. Alla familjens släktingar bor också kvar i Bosnien. En framtida fru tror Munja kommer att vara bosniska. Egentligen spelar nationaliteten ingen roll för honom, men han tror ändå att det kommer att bli en bosniska i slutändan, för att de kan dela en speciell förståelse och för att han tror att en sådan relation förmodligen också är mer oproblematiske.

Munja anser att han är tvåspråkig. Till vardags använder han det svenska språket allra mest, till 85 procent säger han själv, och han tvekar inte om att svenskan är hans starkaste språk. Bosniska använder han bara till 15 procent och nästan bara hemma, mest med mamma och ibland med pappa. Med sin bror kommunicerar han uteslutande på svenska och så blir det också med kompisarna. När han är i Bosnien på sommaren är det dock annorlunda. Då måste han använda bosniska nästan jämt. Ibland talar han svenska med sin bror där, men det tycker inte släkten om. Det är ganska självklart för Munja att hans eventuella barn i framtiden också ska tala bosniska. I någon mån kommer det att bestämmas av vem han gifter sig med och vilka andra språk som kommer att finnas i familjen. Han uttrycker en viss oro över att det ska bli jobbigt för barnen att tillägna sig två språk samtidigt, trots att det är precis det han själv gjort. Han säger att han glömt bort hur det var.

Munja ser framtiden an med lite oro, men mest med spänning och förhoppningar. Hans mål är att skaffa sig ett bra yrke, helst som industridesigner, och han tror att han kommer att bilda familj tillsammans med en bosnisk flicka. Som han ser det nu kommer han att fortsätta att leva i Sverige, eftersom han tycker att Sverige är ett bättre land att bo i än Bosnien. I alla fall är det så för tillfället, men han ser också att förhållandena förändras till det bättre där nere för varje år. Så han lämnar för säkerhets skull dörren öppen för en eventuell återflytt.

8. Natalias berättelse

Natalia skiljer sig från de andra informanterna i studien genom att hon redan vid början av högstadietiden flyttade från förortsområdet Norrby tillsammans med hela familjen. De flyttade till en stadsdel i västra Göteborg som räknas som ett etablerat och inte särskilt invandrartätt område. Där bor familjen fortfarande kvar, men Natalia har täta kontakter med sina gamla kamrater i Norrby och hennes pojkvän bor också där. Natalia är liksom övriga informanter drygt 18 år vid intervju tillfället.

Natalia föddes 1985 i Chiles huvudstad Santiago av unga föräldrar. Hon är första barnet och har en syster som också är född i Chile, medan de två yngre bröderna båda är födda i Sverige. Natalias pappa var politiskt aktiv och kämpade mot Pinochetregimen som försökte ta honom tillfånga. För att undkomma tog han sin tillflykt till skogen. Natalia har fått ta del av ganska många berättelser från händelserna under denna tid. Senare fick pappan hjälp av några av mammans kusiner, som redan fanns här, att fly till Sverige. Han hamnade i ett norrländskt gruvsamhälle där han fick jobb och kunde tjäna ihop till bostad och uppehälle för sin familj. Ett halvt år senare kom mamman, Natalia som var ungefär två år då, samt den cirka nio månader gamla lillasystemen. Redan ett par månader efter deras ankomst flyttade familjen från gruvsamhället till en större stad vid norrlandskusten, där de sedan bodde i nästan åtta år.

Tiden i den nordliga staden minns Natalia med värme, även om klimatet ibland var kallt och ogästvänligt. Hon gick på dagis bland huvudsakligen svensktalande kamrater och det var också där hon först började prata svenska, tror hon. Med henne på dagiset fanns det en spanskalande tolk som hon kunde tala spanska med och som hjälpte henne med svenskan. Det fanns också ytterligare ett par spanskalande barn i gruppen. Natalia minns mötet med det nya språket som ganska odramatiskt. Hon lärde sig snabbt att tala och att kommunicera med hjälp av svenskan. Det tror hon själv beror på att hon var nästan totalt omgiven av svenska språket, även om man hemma fortsatte att

tala spanska. Hon började på lågstadiet i en ”vanlig” svenskspråkig klass. Hon fick ingen undervisning i svenska som andraspråk, men hon har å andra sidan aldrig upplevt att språkkunskaperna varit något hinder för hennes skolgång. Modersmålsundervisning har hon deltagit i upp till sjunde klass. Hon talar om lågstadietiden uppe i norra Sverige som en harmonisk och rolig tid och när föräldrarna, som inte trivdes lika bra med klimatet och de långa vintrarna, började tala om att flytta till Göteborg ville inte Natalia följa med. Flytten blev emellertid verklighet och Natalia och familjen, som nu var utökad med två pojkar också, hamnade i stadsdelen Norrby, där Natalia fick börja i Centrumskolan i årskurs fyra.

För Natalia var detta en omfattande omställning. Hon kom till en stor klass där majoriteten talade olika modersmål och hade olika kulturella bakgrunder och där en mycket liten minoritet var enbart svensktalande. Det upplevde Natalia som annorlunda för hon var van vid att de svenska eleverna var i stor majoritet och hon kände sig från början utanför. Ändå fanns det andra chilensare och spansktalande i klassen. Hon tyckte också att det var en jobbig ”attityd” bland klasskamraterna och det förekom mycket bråk. Under den första tiden i klassen blev hon retad, bland annat för att hon talade norrländsk dialekt. Det var särskilt en pojke i klassen som gav sig på henne och det blev så illa att hon kom hem nästan varje dag och grät. Då bestämde sig pappan att gå till skolan och tala allvar med den mobbade pojken. Han talade också om för honom att Natalia tränade karate och detta tog skruv, så hon lämnades i fred och situationen vändes till det bättre. Skolarbetet klarade Natalia bra på mellanstadiet med undantag för matematiken, som har varit en stötesten för henne genom hela skolgången. Hon säger att matematik helt enkelt inte vill gå in i hennes huvud trots att hon fått mycket extrahjälp med just detta ämne. Men annars gick allt lätt och hon minns lektionerna och undervisningen som stimulerande och roliga.

När Natalia skulle börja högstadiet bestämde sig familjen för att flytta från den trånga lägenheten i Norrby till en större lägenhet i en stadsdel i västra Göteborg. I och för sig trivdes mamman i Norrby med de många blandade

språken och kulturerna, men hon ville också gärna flytta in till Göteborgs mer centrala delar. I väntan på den större lägenheten fick dock familjen bo ett halvår hemma hos farmodern, som också flyttat till Sverige och bor i en av Göteborgs östra stadsdelar. Under detta halvår gick Natalia tillsammans med de flesta av sina klasskamrater i Västerskolan i Norrby. Hon minns skolgången där som ganska stökig och otrygg. På vårterminen i årskurs sju flyttade Natalia till en högstadieskola i det område där familjen nu bodde. Det var en skola som var raka motsatsen till Västerskolan. Här gick det så gott som enbart svenska elever och Natalia fick det nu svårt att känna sig hemma där. Tiden med de mångspråkiga och mångkulturella kamraterna i Norrby tycktes ha satt sina spår. De nya klasskamraterna upplevde hon som brådmogna och tidiga att prova på det mesta. Det var inte riktigt hennes stil. Hon tyckte också att hon ”bröt” på svenskan genom att ha umgåtts så mycket med sina tidigare kamrater. Med det menar hon att ungdomarna i Norrby skaffat sig ett särskilt sätt att prata som skiljde sig från det sätt på vilket hennes nuvarande klasskamrater talade. Men Natalia skulle komma att byta skola ytterligare en gång under högstadiet. Denna gång hamnade hon i en skola i samma område, men med mer blandad elevsammansättning och hon kunde finna sig bättre tillrätta. Under högstadietiden slutade Natalia med modersmålsundervisning i spanska. Skälet till det var att hon tyckte att lärarna inte riktigt höll måttet. De kom från t.ex. Bolivia och Peru och talade olika typer av spansk dialekt. Istället började hon läsa spanska som tillvalsämne och här fick hon tillfälle att briljera, eftersom det var hennes modersmål. Och grundskolan kunde Natalia lämna med hyfsade betyg.

När det blev dags att börja i gymnasieskolan sökte Natalia först till, och kom även in på, medieprogrammet. Det tog emellertid bara tre veckor för henne att inse att det inte var vad hon egentligen ville satsa på. Därför bytte hon till samhällsprogrammet med inriktning turism. Det läser hon nu på sista terminen i en gymnasieskola i Göteborgs centrala delar. Hon tycker att hon hamnat precis rätt för det är turism av olika slag hon vill ägna sig åt i framtiden. Natalia säger att hon älskar att resa och att hon vill se världen. Hon

kan tänka sig att bli reseledare eller flygvärdinna eller att sitta i incheckningen på Landvetters flygplats och på detta sätt skaffa sig erfarenheter för att senare starta ett eget företag i resebranschen. Hennes nuvarande klass består av ungefär hälften elever med svensk och hälften med invandrarbakgrund. Hon trivs med klasskamraterna, men tycker att det finns en uppdelning så att de svenska eleverna tenderar att vara för sig och invandrareleverna för sig. Det skulle hon vilja ändra på. Studierna går bra och Natalia satsar nu på att skaffa sig så bra betyg som möjligt för att kunna fortsätta studera efter gymnasiet. Just nu håller hon på att söka till en högskoleutbildning som inriktar sig på äventyrsturism.

Ännu bor Natalia hemma tillsammans med mamman och sina tre syskon. Föräldrarna skiljdes för några år sedan, men Natalia har fortfarande nästan daglig kontakt med pappan som dessutom vistas mycket hemma hos familjen. Båda föräldrarna arbetar som massörer och håller på att försöka etablera egna företag i branschen. Natalia söker egen bostad, eftersom hon är äldst bland barnen och det börjar bli trångt i lägenheten. Hon skulle inte ha något emot att slå sig ner i Norrby, där hon ju har gamla rötter sedan mellanstadietiden och delvis också högstadietiden. Den två år äldre pojkvännen bor också där. Trots att det första mötet med stadsdelen Norrby blev ganska omskakande för Natalia hann hon ändå skaffa sig starka band till området och till kamraterna under tiden hon bodde där. Hon säger att hon trivs med den mångkulturella atmosfären och att hon helt enkelt känner sig trygg och hemma där.

När jag frågar Natalia vilken identitet hon upplever att hon har säger hon att hon är till sjuttio procent svensk och trettio procent chilensk. Hon menar att hon blivit mycket ”försvenskad”, mycket mer än andra chilenska kamrater hon känner. Hon tror att det beror på tiden uppe i norr där hon och familjen mest umgicks med svenskar. Familjen lever också mer svenskt än chilenskt, enligt Natalia, både vad gäller sätt att bete sig och exempelvis vilken mat man äter. Ändå känner hon att hon vill ta reda på mer om sina chilenska rötter. Hon vill snart åka tillbaka till Chile för att återse landet och staden Santiago och träffa släktingar som fortfarande bor kvar där. Framför allt vill hon få

släktingarnas berättelser om familjen och kanske också om henne själv när hon fortfarande bodde i Chile, så att hon senare kan förmedla detta vidare till sina barn. Det känns som ”en lucka i livet” som hon vill ”fylla igen”. Den nuvarande pojkvännen har också sina rötter i Chile. Natalia säger att chilenerna är charmiga och att hon känner sig dragen till dem, men samtidigt säger hon att det inte är viktigt att hennes blivande livspartner (giftermål är inte nödvändigt) kommer från Chile. Huvudsaken är att hon tycker om honom.

Natalia menar också att hon är tvåspråkig även om svenskan är hennes absolut starkaste språk. Spanskan tycker hon att hon har brister i, men hon har ändå hållit språket vid liv genom att delta i modersmålsundervisning upp till årskurs sju på högstadiet och genom att använda språket i hemmet. Med föräldrarna talar hon fortfarande ganska mycket spanska, men med syskonen blir det nästan uteslutande svenska. Pojkvännen kommunicerar mycket med henne på spanska och vill också att hon ska förbättra sina språkfärdigheter. Hon ser bara fördelar med att vara tvåspråkig. Det får henne helt enkelt att känna sig begåvad. Hon menar att hon kan komma att ha stor användning av sina färdigheter i spanska, inte minst inom sitt yrkesutövande i resebranschen. Och det är en självklarhet att de eventuella barnen också ska lära sig spanska.

Natalia säger att hennes huvud är fullt av bilder och minnen från de många olika platser som hennes unga liv fört henne till och att hon tycker om att sitta och minnas. Hemma samlar hon på minnen i lådor och askar som hon plockar fram och går igenom då och då. Denna intervju blev också ett tillfälle för henne att sortera sina hågkomster.