

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

”Varför får jag inte en svenska normal?”

– en studie om skolan, avvikelse och svenska som andraspråk

Anna Persson

Specialarbete, 15 hp  
Svenska som andraspråk  
Vt 2009  
Handledare: Lilian Nygren-Junkin

## Sammandrag

Trots att ämnet svenska som andraspråk sedan en tid tillbaka ses som jämställt med modersmålssvenska, finns hos vissa flerspråkiga elever ett motstånd och en motvilja till att delta i svenska som andraspråksundervisning. Tidigare forskning på området visar på att attityder gentemot ämnet ofta präglas av negativa föreställningar, något som kan antas påverka de flerspråkiga elevernas inställning. Denna uppsats undersöker flerspråkiga elevers attityder till flerspråkighet och ämnet svenska som andraspråk, samt hur dessa påverkar deras självbild och identitet. Ett övergripande syfte är att nå en ökad förståelse för de processer och faktorer som påverkar ämnets status och position i skolan och samhället i stort.

Då studiens syfte är att förstå och förklara elevers erfarenheter och åsikter, genomförs en kvalitativ intervjustudie. Åtta flerspråkiga gymnasieelever från två gymnasieskolor i Stockholms ytterområden har intervjuats. Det teoretiska ramverket för tolkning och hantering av materialet är en hermeneutisk ansats samt ett grounded theory-inspirerat förhållningssätt, som möjliggör en interaktiv process mellan data och teori där analyskategorier framkommer under arbetet med intervjudatan.

Studiens resultat pekar på att flerspråkigheten hos samtliga elever ses som något positivt som öppnar upp för interaktion med andra människor. Elevernas attityder till ämnet svenska som andraspråk kännetecknas framför allt av en stor förvirring kring vad ämnet egentligen är. I samhället existerande föreställningar om vad som utgör den eftersträvarvärda normen visar sig i skolan, då deltagande i svenska som andraspråk upplevs som stigmatiserande avvikelse. Eleverna visar upp ett motsägelsefullt förhållningssätt till svenska som andraspråk, då de reproducerar de negativa representationerna av ämnet samtidigt som de försvarar sig mot dem. Då modersmålets användning förknippas med restriktioner och eleverna uppger att deras unika flerspråkiga och flerkulturella erfarenheter sällan eller aldrig efterfrågas, kan konstateras att flerspråkigheten har en undanskymd plats på skolorna.

Studien menar att det ligger inte bara på alla verksamma inom skolan att bekämpa dessa negativa representationer av ämnet, utan det krävs även attitydförändringar i samhället i stort, eftersom dessa attityder och förhållningssätt grundas i samhälleliga förhållanden.

Nyckelord: svenska som andraspråk, flerspråkighet, attityder

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	1
1.1 <i>Bakgrund</i> .....	1
1.2 <i>Syfte och forskningsfrågor</i> .....	2
<b>2 Forskningsöversikt</b> .....	2
2.1 <i>Svenska som andraspråk – en översikt</i> .....	2
2.2 <i>Flerspråkighet och skolframgång</i> .....	3
2.3 <i>Språk som identitetsskapare</i> .....	6
2.4 <i>Skolan, språk och strukturell makt</i> .....	8
2.5 <i>Avvikelse, stigma och status</i> .....	10
2.5.1 <i>Olika slags svenska</i> .....	10
2.5.2 <i>Enspråkighet som norm – flerspråkighet som avvikelse</i> .....	11
2.5.3 <i>Svenska som andraspråk – den andres svenska</i> .....	12
<b>3 Metod och genomförande</b> .....	14
3.1 <i>Metodval</i> .....	14
3.2 <i>Urval</i> .....	14
3.3 <i>Genomförande</i> .....	15
3.4 <i>Analys</i> .....	16
3.4.1 <i>Hermeneutisk ansats</i> .....	16
3.4.2 <i>Grounded theory</i> .....	17
3.5 <i>Validitet, reliabilitet och etiska överväganden</i> .....	17
<b>4 Resultatredovisning</b> .....	18
4.1 <i>Deltagande skolor och elever</i> .....	18
4.2 <i>Flerspråkighet – språkanvändning och språksyn</i> .....	20
4.3 <i>Skolan, trivsel och avvikelse</i> .....	21
4.4 <i>Attityder till svenska som andraspråk</i> .....	22
4.5 <i>Flerspråkighetens plats i skolan</i> .....	25
<b>5 Analys</b> .....	27
5.1 <i>Flerspråkig tillvaro i en enspråkig miljö</i> .....	27
5.2 <i>Trivsel och avvikelse</i> .....	27
5.3 <i>Förvirring och osäkerhet</i> .....	28
5.4 <i>Flerspråkighetens plats i skolan</i> .....	30
5.5 <i>Reflektioner kring intervjufrågor</i> .....	31
<b>6 Slutdiskussion</b> .....	31
<b>7 Litteraturförteckning</b> .....	35
<b>Bilaga 1 – Intervjuguide</b> .....	38

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

I den allmänna debatten kring elever med annat modersmål än svenska anläggs ofta ett bristperspektiv där flerspråkighet ses som ett problem och ett hinder för elevernas skolframgång – deras tillkortakommanden i det svenska språket får ofta ensamt förklara eventuella dåliga betyg eller andra svårigheter. Sällan talas det om elevernas flerspråkighet som en tillgång, detta trots att forskningen på området betonar vikten av ett väl utvecklat modersmål för språkutvecklingen och för elevens självkänsla och identitet. Med detta negativa synsätt blir flerspråkigheten en belastning för eleverna och positionerar dem som avvikande från normen – den ”riktiga” enspråkiga svenskan. I detta blir undervisningen i svenska som andraspråk ett förstärkande och synliggörande av invandrar- och utanförskapet, och fungerar som ett stigma för de flerspråkiga eleverna. Själva namnet, oavsett man kallar det svenska 2 eller svenska som andraspråk, indikerar i sig att det inte handlar om svenska 1 eller ”vanlig” svenska, utan om en, om inte sämre, så i alla fall annan svenska.

Dessa åsikter reproduceras inte bara av allmänhet och verksamma på skolor utan även av eleverna själva. Jag har ofta hört både flerspråkiga vänner och elever uttrycka sig om svenska som andraspråk som en sämre sorts svenska, men det var speciellt en elevs agerande som fick mig att börja fundera över vilka konsekvenser detta stigma har, både för elevernas språkutveckling och för ämnets utveckling. Denna elev hade stora svårigheter att uttrycka sig i skrift på svenska, och då hennes lärare föreslog att hon skulle läsa svenska som andraspråk tog hon mycket illa vid sig och anklagade läraren för att vara rasist. Hur kan det komma sig att en åtgärd som verkligen skulle hjälpa en elev att utvecklas, som har konsekvenser för hennes skolframgång och i förlängningen även hennes möjligheter till framtida studier, kunde uppfattas så negativt att hon väljer bort den utan att ens överväga den? Varför kände hon sig dessutom så allvarligt kränkt att hon anklagade den som ville hennes bästa för diskriminering och förödmjukande behandling?

Med denna uppsats vill jag undersöka flerspråkiga elevers attityder till flerspråkighet och svenska som andraspråk, deras inställning till sitt eget lärande och skolans undervisning, samt hur detta påverkar deras självbild och identitet, med syfte att nå en ökad förståelse kring de processer som påverkar ämnet och dess status. Förhoppningsvis kan en sådan förståelse lägga ytterligare en dimension på ämnet och bistå

blivande och redan verksamma svenska som andraspråklärare i deras uppdrag att verka för en bra undervisning i svenska som andraspråk i en skola för alla. Det är nämligen min uppfattning att ämnets utveckling och framgång till stor del beror på hur vi – samhället, skolan, lärarna och eleverna – väljer att se på flerspråkighet och svenska som andraspråk.

## **1.2 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna uppsats är att undersöka flerspråkiga elevers attityder till flerspråkighet och ämnet svenska som andraspråk, till sitt eget lärande och skolans undervisning samt hur dessa attityder påverkar deras identitet och självbild. Ett övergripande syfte är att nå en ökad förståelse för de processer som påverkar ämnets position och status i skolan och samhället.

Syftet konkretiseras genom följande frågeställningar:

- Vad har flerspråkiga elever med erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk för inställning till flerspråkighet?
- Vad har flerspråkiga elever med erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk för inställning till ämnet?
- Vilken roll upplever de att skolan ger de flerspråkiga eleverna?

## **2. Forskningsöversikt**

Forskningsöversikten inleds med en kortare översikt över ämnet svenska som andraspråk (SVA) och dess situation, för att sedan behandla tidigare forskning på området flerspråkighet och identitet kopplat till sociala förhållanden och attityder till språk.

### **2.1 Svenska som andraspråk – en översikt**

Dåvarande Myndigheten för skolutveckling (MSU) gjorde år 2003-2004 en kartläggning av organisation, urval och genomförande av undervisningen i SVA. Där konstaterades att SVA har en kort och ganska turbulent historia som etablerat ämne: ”År 1995 fick ämnet svenska som andraspråk slutligen status som eget ämne i det svenska skolsystemet och jämställdes därmed med ämnet svenska” (MSU, 2004:8) Först två år senare erkändes det som kärnämne på gymnasiet

och som behörighetsgivande till eftergymnasiala studier. Denna bakgrund har, tillsammans med den frihet styrdokumentet ger, bidragit till att ämnet har tolkats och organiserats olika på olika skolor. Enligt kartläggningen finns två huvudsakliga sätt som ämnet har tolkats på. Den vanligast förekommande har varit att se ämnet som ett komplement till modersmålssvenska, varvid det ofta har klassats som stödundervisning för lågpresterande elever och undervisningen förlagts till avsides lokaler och på udda tider. På de skolor där ämnet har betraktats som självständigt och jämställt med svenska har det organisatoriskt lagts parallellt med svenskundervisningen och erbjudits alla andraspråks elever (MSU, 2004:8).

Kartläggningen visar också på hur deltagandet i SVA minskar högre upp i stadierna, även om det var ganska lågt även bland de yngre eleverna när undersökningen gjordes. 2000/2001 hade 12,1 % av eleverna i grundskolan utländsk bakgrund, men bara 5,5 % av alla elever läste SVA. Av gymnasieeleverna 2000/2001 hade 16 % utländsk bakgrund, av dessa fick endast en av nio slutbetyg i SVA, resterande fick i modersmålssvenska (MSU, 2004:11,13). Författarna till kartläggningen 2004 föreslog att denna resultatbild berodde på det större mått av frivillighet som finns i gymnasieskolan avseende deltagande i SVA. Enligt grundskoleförordningen ska undervisning tillhandahållas om så behövs och ämnet är obligatoriskt för den som anses vara i behov av det, vilket rektor på skolan beslutar om. I gymnasieförordningen står att en elev med annat modersmål än svenska får läsa svenska som andraspråk om den behöver och önskar det. Även statistisk från 2007/08 visar en likartad bild. Enbart 43,1 % av de grundskoleelever som var berättigade till undervisning i SVA deltog (Skolverket, Beskrivande data 2008). När det gäller gymnasieskolan visar statistik från Skolverket att 12,1 % av de elever som fick fullständigt slutbetyg hade utländsk bakgrund. Av dessa fick endast 15,5 % slutbetyg i SVA A-kursen och 14,6 % fick betyg SVA B-kursen, medan resterande fick betyg i modersmålssvenska (A- och B-kursen) (Skolverket, Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2007/08).

## **2.2 Flerspråkighet och skolframgång**

Numera använder man sig allt oftare av termen flerspråkig istället för tvåspråkig när man skriver om människor som kan fler än ett språk, detta eftersom verkligheten ofta är sådan att flerspråkiga behärskar fler än två språk, och termen flerspråkig ju även inkluderar de individer som

"bara" är tvåspråkiga. T.ex. så kommer flerspråkiga elever ofta att behärska fler än två språk, då man i det svenska skolsystemet lägger stor vikt vid engelska som därmed blir deras tredje språk vid sidan av modersmålet och svenska. Enligt Tore Otterup är en flerspråkig individ: "...den som använder eller kan använda [...] flera språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav." (Otterup, 2005:13)

När det gäller flerspråkighet och skolframgång visar statistik från Skolverket att flerspråkiga elever generellt har svårare att lyckas i skolan – 76,6 % av eleverna med utländsk bakgrund var 2006/07 behöriga till gymnasiet medan den totala siffran för alla elever var 89,1 % samma år. Av de icke-behöriga hade 39,4 % utländsk bakgrund, vilket kan jämföras med att totalt 14,1 % av eleverna i grundskolan hade utländsk bakgrund det året (Skolverket, Beskrivande data 2008). Detta har gett upphov till långa debatter kring varför det ser ut på det sättet och vad man bör göra åt det. Som orsak framhålls ofta att eleverna inte får tillräckligt bra undervisning i svenska, eller att de får för lite kontakt med infödda talare av svenska. Förortsområdena och deras invånare målas upp som orsak till elevernas misslyckanden då de inte erbjuder tillräckligt med tillfällen till interaktion med "riktiga" svenskar på "riktig" svenska, vilket gör att barnen lär sig "bruten" svenska, "rinkebysvenska" eller "gårdstenska" (DN debatt: "Blattesvenskan", våren 2006).

Forskningen inom flerspråkighet och SVA erbjuder andra förklaringar till fenomenet. Monica Axelsson (2004) sammanfattar den internationella forskningen på området och konstaterar att de främsta faktorer som påverkar flerspråkiga elevers skolframgång är sociala och pedagogiska, som t.ex. lärares och skolans förhållningssätt till flerspråkighet och olika kulturer, samt hur undervisningen är upplagd (Axelsson, 2004:505). Lärande och utveckling av förstaspråket och hur tidigt andraspråksundervisning sätts in har stor betydelse för elevens språkutveckling och skolframgång. Att inkorporera elevernas förstaspråk i undervisningen stärker elevernas identitet och motiverar dem att engagera sig i undervisningen då de kan använda ett språk de till fullo behärskar (Axelsson, 2004:512). Axelsson framhäver också vikten av samarbete med föräldrarna som en viktig faktor då deras attityder till skolan påverkar eleverna (Axelsson, 2004:525f).

En inom svenska som andraspråksforskningen ofta citerad undersökning är de omfattande studier Thomas & Collier (1997, 2002) genomförde 1982-1996 samt 1996-2001, kring flerspråkiga elevers skolframgång i USA. Den första studien, som rapporterades 1997, följde

ett stort antal flerspråkiga elever från fem skoldistrikt över hela USA (Thomas & Collier, 1997:6). Studien fortsatte och 2002 utgavs ytterligare en rapport, för perioden 1996-2001, där fler skoldistrikt hade inkluderats i undersökningen för att öka generaliserbarheten i resultaten. Syftet med studien var att undersöka vilka former av andraspråksundervisning som leder till bäst studieresultat för den största andelen flerspråkiga elever, med det övergripande syftet att kunna presentera underlag för politiska beslut rörande undervisningen för minoritetselever. Enligt Thomas & Colliers undersökning finns två typer av undervisningsformer – stödjande respektive berikande program. De elever som deltar i så kallade stödprogram, där undervisningen fokuserar på att stödja eleverna att överkomma de svårigheter det innebär att vara flerspråkig genom segregerad undervisning i och på andraspråket, vare sig leder till skolframgång eller till att eleverna uppnår förstaspråksnivå. De elever som däremot deltar i berikande program, där andraspråket inte lärs in på bekostnad av förstaspråket utan de tillåts utvecklas parallellt, når lika goda eller bättre studieresultat än enspråkiga elever över en längre tidsperiod. De berikande programmen innebär antingen att alla elever, både enspråkiga och tvåspråkiga, har integrerad tvåspråkig undervisning tillsammans, eller att de går i helt enspråkiga klasser där hälften av undervisningen är på modersmålet och hälften på andraspråket (Thomas & Collier, 2002:325-328). Resultaten visar att den enskilt viktigaste faktorn för flerspråkiga elevers skolframgång är hur mycket formell undervisning de får på modersmålet. Thomas & Collier ansåg vidare att det är avgörande att lärarna:

... provide a socioculturally supportive school environment for language minority students that allows natural language, academic, and cognitive development to flourish in both L1 and L2, comparable to the sociocultural support for ongoing language, academic, and cognitive development that native-English speakers are provided in school. (Thomas & Collier, 2002:324)

Av stor betydelse för den svenska kontexten är att de program som visat sig leda till de bästa resultaten är den typ av undervisning som vi till allra största del bedriver i Sverige, nämligen svenska som andraspråk, utanför klassen, med eller utan stöd i övriga ämnen och under begränsad tid. Axelsson påpekar dock svårigheterna i att genomföra dessa program i Sverige då vi har en betydligt mer heterogen grupp minoritetselever än de undersökta berikande en- och tvåvägsprogrammen i USA som riktar



sig till elever med latinamerikanskt ursprung och spanska som modersmål (Axelsson, 2004:514, 521).

### 2.3 Språk som identitetsskapare

Förutom de rent organisatoriska delarna av andraspråksundervisningen har andra forskare (Cummins 1996, Parszyk 1999, m.fl.) pekat på hur den sociala miljön påverkar elevernas skolframgång såväl som deras identitetsskapande, som ses som tätt sammanlänkat med språkanvändning. Enligt Otterup (2005) används begreppet identitet mer och mer i flertalet olika discipliner och ofta med en något vag innebörd. Från att tidigare ha setts som något stabilt och essentiellt ses det, i ett konstruktivistiskt perspektiv, inte "som ett tillstånd, utan som något flexibelt, situationellt och utbytbart. Det innebär att identiteten är under ständig konstruktion och förändring" (Otterup, 2005:28). I sin doktorsavhandling "*Jag känner mej begåvad bara*" undersöker han hur flerspråkiga ungdomars identiteter skapas i relation till deras flerspråkighet och uppväxt i ett multietniskt område. Otterup menar att det är i olika situationer med olika samtalspartners som identiteten skapas; därmed spelar språket en viktig roll i identitetskonstruktionen. Genom förhandlingar och interaktion med andra människor med språket som medel, skapar individen sin identitet. På så vis påverkas de flerspråkiga ungdomarna i sitt identitetsskapande av omgivningens förhållningssätt till dem som flerspråkiga (Otterup, 2005:28).

Parszyk (1999) menar att bilden av människans identitet som en och odelbar är motsägelsefull då människan är komplicerad och mångfacetterad med olika sidor av sig själv, och beroende på kontexten väljer vi att betona vissa delar av vår identitet. I sin avhandling *En skola för andra* beskriver hon hur flerspråkiga elever upplever att den svenska skolan är till för de "svenska" eleverna och att de själva uppfattar sig som avvikande och i vissa fall diskriminerade. Forskning om social identitet betonar ofta hur viktig tillhörigheten till en grupp är, att det är ett grundläggande behov i den mänskliga identiteten att känna sig accepterad av den grupp som man vill tillhöra. Identiteten påverkas av hur andra väljer att förhålla sig till oss och till den bild av oss själva som vi vill förmedla. Om den bild andra har av oss på ett negativt sätt bryter mot den självbild vi har, påverkas vår identitet negativt. Hur andra uppfattar en själv måste till viss del överensstämma med hur man själv gör det, för att man inte ska få en identitetskris (Parszyk, 1999:62). Många av de intervjuade ungdomarnas språkliga identitet i Parszyks

studie kännetecknas av att de både känner samhörighet med minoritetsgruppen och samtidigt vill bli accepterade som svenskar. Därmed blir det viktigt för dem att språkligt sett närma sig majoritetsgruppen och deras sätt att tala (Parszyk, 1999:64).

Bunar (2001) beskriver i sin studie *Skolan mitt i förorten* hur elever i segregerade förorter påverkas av och hanterar den negativa stereotypa bild av dem själva och platsen de bor på som förmedlas via samhälleliga institutioner. Skolan fungerar som arena för reproduktion av de ojämlika villkor som råder i samhället, som Bunar menar återspeglar grupperns ekonomiska, kulturella, sociala och symboliska kapital. Han anser att identiteten till stor del är påverkad av dessa strukturella sociala förhållanden och maktrelationer och hänvisar i sin tolkning av identitet till Bourdieus teorier om individens *habitus*. Med *habitus* menas "ett slags kognitiva eller mental karta utifrån vilken människan uppfattar, förstår och värderar den värld hon lever i." (Bunar, 2001:28). Våra dispositioner, med vilket Bourdieu menar vem jag är, hur jag uppfattar mig själv och omvärlden, är styrda av vår position i den samhälleliga hierarkin. Det handlar om djupt liggande strukturer som styr hur man tänker och agerar, vilket kommer till uttryck i alltifrån individens språkmönster till musiksmak och förhållningssätt till andra grupper. En individs *habitus* påverkas av relationer mellan grupper och inom den grupp man själv tillhör (Bunar, 2001:28f). Med *habitus*-begreppet belyser Bunar hur negativa föreställningar om förorten reproduceras, inte bara av utomstående men även av invånarna själva, samt hur sociala och ekonomiska faktorer påverkar våra uppfattningar om oss själva och andra.

Johansson (2000) skriver sin bok *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum?* om hur vi visar vår tillhörighet och vad vi tycker om olika grupper genom vår språkanvändning; genom att använda eller att välja att inte använda ett visst språk signalerar vi vår tillhörighet eller vårt avstånd (Johansson, 2000:12). Hon menar också att språket kan användas som medel för uteslutning eller dominans, genom att inkludering i en grupp villkoras av kunskaper i gemenskapens språk. På så vis används kunskaper i språket för att dra upp eller förstärka gränser mellan dominerande och dominerade grupper. T.ex. kan krav på språkkunskaper för att bli accepterad medlem i majoritetssamhället sättas upp, vilket innebär att bristande språkkunskaper kan leda till utanförskap (Johansson, 2000:16). I sin uppföljande artikel *Flerspråkighet och identitet* från 2004 (då hon bytt namn till Haglund) undersöker hon, med utgångspunkt i sin tidigare studie, hur de flerspråkiga eleverna uppfattar och förhåller sig till begrepp som

identitet och mångfald. Hon menar att elevernas olika kulturer och språk reduceras till kategorier som hemspråk och hemkultur, vilket möjliggör en kontroll av mångfalden. Samtidigt möjliggör den ökade mångfalden i skolan och samhället flera olika former av identifikation för eleverna, även om de i sin identitetskonstruktion måste förhålla sig till de bilder av dem själva de möter i skolan.

Deras identiteter är alltså självständiga konstruktioner som speglar och medierar både omgivningens uppfattningar och deras egna tolkningar och meningsskapanden i en dynamisk omvärld. (Haglund, 2004:383)

## 2.4 Skolan, språk och strukturell makt

Ett antal forskare (Bourdieu 1991, Bunar 2001, Cummins 1996) menar att skolan reproducerar de maktstrukturer och sociala förhållanden som existerar i samhället. Flerspråkiga elevers situation i skolan är enligt dem ett uttryck för deras position i samhället och de föreställningar och förhållanden dominerande grupper i samhället har till dem. Samtidigt etableras de dominerandes intressen, deras kulturella och sociala uttryck, som normen och får representera vad som är viktigt att lära sig. Bourdieu (1991:66) ser språk som symboliskt kapital, och olika språk och varieteter är inte lika mycket värda, utan de har olika stort symboliskt kapital. Detta symboliska kapital kan omvandlas till socialt och ekonomiskt kapital, vilket får till konsekvens att människors språkval baseras på huruvida tillägnet av språket kan generera högre social och ekonomisk status till dess talare. Denna förklaringsmodell bidrar till en förståelse för hur vissa språkliga varieteter kan verka stigmatiserande och hur andra kan vara eftersträvansvärda, beroende på hur samhällets erkända och betydelsefulla institutioner ser dem (Otterup, 2005:24f).

Även Jim Cummins (1996) menar att de kapitalstarka (ekonomiskt, socialt, kulturellt, symboliskt) blir de dominerande vars språk blir det eftersträvansvärda och nyckeln till framgång i samhället. Han beskriver i sin bok *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* hur skolan reproducerar de ojämlika förhållanden som existerar i samhället mellan dominerande (majoritets-) och underordnade (minoritets-) grupper. Detta visar sig genom att de flerspråkiga elevernas kunskaper och erfarenheter negligeras eller till och med förtrycks i undervisningen. De får lära sig att för att i USA accepteras av samhället och skolan måste de lämna sin kultur och sitt språk hemma och lära sig engelska och att vara amerikaner. Cummins menar att de

därför inte har en villkorslös rätt att tillhöra gemenskapen på samma sätt som majoritets eleverna har. Till skillnad från de elever som tillhör den euroamerikanska medelklassen och vars erfarenheter och intressen skolan representerar, hamnar minoritets eleverna automatiskt i underläge då allt de har lärt sig om livet fram till skolstarten klassas som irrelevant för skolarbetet. Cummins beskriver denna undervisning som *disempowering*, då den ifrågasätter elevernas identitet och tvingar dem till assimilation (Cummins, 1996:2, 13).

Denna reproduktion av rådande maktförhållanden i skolan menar Cummins är ett uttryck för tvingande maktrelationer, *coercive relations of power*, och syftar till att upprätthålla status quo mellan olika grupper i samhället. Detta fungerar genom att diskurser skapas och reproduceras där de underordnades ställning i samhället legitimeras genom interaktionsmönster mellan dominerande och underordnade. Cummins tar som exempel upp att lärare (dominerande) som har låga förväntningar på vissa elevgrupper (underordnade) tenderar att tillhandahålla färre pedagogiska möjligheter för dessa elever - ”de klarar ändå inte av det” - vilket i sin tur begränsar deras möjligheter till utveckling och skolframgång och därmed upprätthåller status quo. I dessa mönster ingår även att skylla eventuella problem på eleven själv. Då flerspråkiga elever misslyckas i skolan sägs orsaken ligga hos gruppen eleven sägs representera – flerspråkighet, bristande föräldraskap, genetisk underlägsenhet, eller i åtgärder som ska gynna eleven – t.ex. modersmålsundervisning eller hemspråksklasser. Undersökningar om flerspråkiga elever som slutar skolan utan fullständiga betyg visar att orsakerna till deras avhopp inte ligger i svårigheter med undervisningsspråket utan snarare har att göra med deras identitet – att de ofta känt sig ifrågasatta, nedvärderade eller utanför (Cummins, 1996:15, 65).

Bunar menar, utifrån sina undersökningar i Sverige, att det som legitimerar processen av reproduktion av gällande maktförhållanden, där de dominerandes intressen representeras och de underordnades ignoreras, är bilden av en enhetlig skola för alla där lika villkor för alla gäller. Inga undantag görs utan enligt den formella rättvisan gäller samma regler för alla. I realiteten blir det djupt orättvist då alla uppenbart inte har samma förutsättningar, eftersom man kommer in i skolan med olika kunskaper och erfarenheter men det bara är en sorts kunskap och erfarenhet som efterfrågas (Bunar, 2001:30f).

## 2.5 Avvikelse, stigma och status

### 2.5.1 Olika slags svenska

I det nutida samhället fördöms exkludering och marginalisering av människor på könsmässiga, sociala, etniska och andra grunder. Däremot anses fortfarande språkliga avvikelser hos människor med utländskt ursprung acceptabla som grund för utestängning (Runfors, 2001:60). Detta får sitt mest extrema uttryck i vissa politiska förslag om språktester som grund för medborgarskap. Med detta i åtanke får lärares strävan att lära flerspråkiga elever en ”bra” svenska en vidare innebörd, då tillgång till ”bra” svenska får symbolisera den eftersträvansvärda statusen som likvärdig medborgare (ibid, 2001:50). I debatten kring invandrares språkfärdigheter och svenskkunskaper framställs ofta bristande svenskkunskaper som orsak till segregation och utanförskap. Denna fokus på språkkompetens maskerar de strukturella orättvisor och den rasism som egentligen ligger till grund för segregation och diskriminering. Runfors (2001) skriver om hur en ”bra” svenska får symbolisera det eftersträvansvärda målet att höra till – att behärska svenska språket är nyckeln till delaktighet och integration, något som förmedlas inte bara av skolan utan av samhället i stort.

Bunar & Kallstenius (2006) skriver om flerspråkiga ungdomar i förortsområden som väljer bort skolor i närområdet till förmån för innerstadsskolor med fler svenska elever. Deras undersökning visade på att de skolbytande ungdomarna var mycket medvetna om betydelsen av att tala ”bra” eller ”rätt” svenska. Faktum är att de flesta av dem uppgav språket som främsta anledning till skolbytet – att de bytte skola för att komma till en med fler svenskar där de kunde lära sig bättre svenska. Bunar & Kallstenius menar att barnen ofta ger uttryck för en rädsla föräldrarna har att barnen inte ska få lära sig tillräckligt bra svenska om de går kvar i förortsskolorna, vilket skulle få följder för deras framtida möjligheter att lyckas i livet (Bunar & Kallstenius, 2006:52). Även Haglund (2004:367f) lyfter i sin artikel kring flerspråkighet och identitet fram hur eleven påverkas i sin språkidentitet av föräldrars, kamraters och lärares syn på vilket språk som är viktigast. Eftersom svenska innehar den högsta statusen anses skolor med många elever med svensk bakgrund vara de bästa.

I strävan mot en ”bra” svenska ses modersmålet ofta som ett hinder på vägen, att det inverkar negativt på andraspråksinläringen. Detta är något som forskningen bestämt förnekar men som ibland fortfarande förmedlas av media, politiker och ”folk på gatan”, vilket Nygren-Junkin

(2006:11f) skriver i sin artikel *Modersmål har vi allihopa – här med, och där med*. Parszyk (1999) redogör för hur eleverna ofta slits mellan skolans rekommendationer att delta i modersmålsundervisningen, föräldrarnas oro att barnens svenskundervisning får stryka på foten och deras egna positiva upplevelser av undervisningen (Parszyk, 1999:106). Dessa elever påpekar att skolan ser positivt på modersmålsundervisningen, men att det dock finns en diskrepans mellan vad skolor säger och vad de gör. Modersmålsundervisningen ligger oftast utanför schemat, kanske inte ens på själva skolan utan eleverna kan vara tvungna att resa långt för att delta. Dessutom finns oftast inget samarbete mellan modersmåls läraren och övriga lärare, vilket ytterligare spär på föreställningen om att ämnet egentligen inte hör till skolan (Johansson, 2000:109). Johansson menar till och med att om föreställningarna om att modersmålet inverkar negativt på elevernas språkinläring tar fäste, kan de leda till föreställningar om att modersmålet ligger bakom utanförskapet (Johansson, 2000:137f).

### ***2.5.2 Enspråkighet som norm – flerspråkighet som avvikelse***

Språknormen i Sverige har i generationer varit enspråkighet, baserat på idéer om en nation, ett språk. Då normaliteten är enspråkig svenska ses flerspråkighet som avvikande och problematiskt, en belastning på vägen mot en standardsvenska (Parszyk, 1999:75).

Runfors (2003:25f) skriver i sin avhandling *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar* om hur invandrarskap formas i skolan genom att elever med utländsk bakgrund behandlas utan åtskillnad och förknippas med föreställningar om problem, att avvika och vara annorlunda. Hon menar att de processer av social kategorisering som vi gör dagligen för att ordna vår tillvaro och göra den begriplig, också definierar vad som är normen – det typiska och eftersträvansvärda – och i likhet eller olikhet med den fastställer vi också vad som är avvikande. Inom skolans värld reproduceras de sociala kategorier, som redan finns uppställda utanför skolan, gällande hierarkier och status. De kulturella dominansprocesser som reproduceras på skolorna kännetecknas av att människor som avviker dels blir osynliggjorda, dels definieras på ett stereotypt sätt (Runfors, 2003:212).

Lärarna i hennes undersökning fokuserade sitt arbete med de flerspråkiga barnen på det som förenade dem, nämligen att de saknade svenskdefinierade erfarenheter och kompetenser, och därmed blev också syftet med undervisningen ofta att tillföra eleverna sådant som de saknade – erfarenheter av ”det riktiga Sverige” utanför förorten

(Runfors, 2003:119). När fokus ligger på vad barnen saknar och vad de behöver för att kompensera deras ursprung, nedtonas och rent av ignoreras de resurser eleverna besitter (Runfors, 2001:56). Samtidigt som lärarna "predikar" allas lika värde är de medvetna om att verkligheten inte ser så ut, vilket får till följd att skolan uppfattar stora delar av invandrarskapet som stigmatiserande. Lärarna försöker därmed slipa bort invandrarskapets störande element för att eleverna ska få åtnjuta samma värde i samhället (Runfors, 2001:59).

Parszyks studie (1999:240) uppvisar likheter med Runfors teorier om bristtänkande och avvikelser, då många av de intervjuade ungdomarna upplevde att de identifierades av skolan som avvikande och de kände sig ofta utanför. De reducerades till enbart invandrarelever som automatiskt ansågs ha problem, med lägst status i skolan och begränsade möjligheter. Deras unika språkliga och kulturella erfarenheter uppfattades inte heller som något positivt från omgivningens sida, då det sällan eller aldrig efterfrågades från skolans sida (Parszyk, 1999:246).

### ***2.5.3 Svenska som andraspråk – den andres svenska***

Enligt Gruber (2003) innebär att delta i undervisningen i SVA att avvika då det handlar om en "annan sorts" svenska. Hennes rapport *"Det är ju bara så att man ska gå i svenskatvå"* handlar om hur skolan reproducerar de mönster av underordning som policydokument och visioner uttryckligen kämpar mot, bland annat genom att lärares vilja att hjälpa elever med utländsk bakgrund snarare leder till deras marginalisering. I syfte att behandla alla lika och inte göra skillnad, utpekades de flerspråkiga eleverna som avvikande och skillnad etablerades. Gruber menar att undervisningens organisation i sig förmedlar budskap om normalitet och avvikelse. Då den undervisning som betraktas som "vanlig" eller "normal" bedrivs i klassrummet, blir den undervisning som förläggs utanför klassrummet avvikande, som t.ex. specialundervisning, undervisning i SVA etc. (Gruber, 2003:7, 13).

Jerkeman & Larsson (2005) menar att ämnets i vissa fall icke-fungerande organisation bidrar till dess låga status. Med organisation menar de allt från lärarkompetens och urvalssystem till schemaläggning och innehåll. I deras examensarbete *Svenska för alla* intervjuade de lärare och elever om deras uppfattningar av ämnet SVA, och de fick bland annat till svar av en lärare att de elever som läser SVA stämplas av andra elever, lärare och samhället i stort som de "andra" och aldrig tilläts bli helt accepterade. Eleverna som själva deltar i undervisningen i SVA tycker bra om ämnet, men ger uttryck för att andra elever tycker

att det är sämre svenska och enklare undervisning, en ”CP grupp” (Jerkeman & Larsson, 2005:37, 44).

I Parszyks studie tolkades elevernas utsagor som att de trodde att den svenska som förmedlades på SVA-lektionerna inte var lika korrekt eller fin som ”vanlig svenska”, vilket härleddes till elevernas känsla av att vara mindre kunniga än svenska elever. Vissa elever gav uttryck för en rädsla för att missa det ”viktiga” om man inte deltog i den ”riktiga” svenskundervisningen (Parszyk, 1999:170). Även flera av ungdomarna i Johanssons studie gav uttryck för att SVA är en sämre sorts svenska, framför allt då de använde deltagandet i ämnet som grund för nedsättande kommentarer (Johansson, 2000:80). Att vara i behov av undervisning i SVA upplevs som dåligt av eleverna, då de vet vikten av att behärska svenska väl, och att då behöva gå på SVA känns utpekande, speciellt om man, som det flesta i Johanssons studie, verkar vilja vara som alla andra i klassen. Johanssons tolkning av elevernas blandade känslor inför undervisningen är att de upplever det som att ” [...] det görs en etikettering av dem som de själva inte har inflytande över.” (Johansson, 2000:88)

I kartläggningen från Myndigheten för skolutveckling uppgav intervjuade lärare i SVA att många elever såg placeringen i SVA nästan som ett straff, att eleverna pratade om SVA som ett B-lag. Skolledaren och läraren på en av skolorna i fallstudien uppgav att nackdelarna med SVA var att ”det är en slags markering... du är inte som vi...”, och att ”det blir en statusgrej, att svenska är det riktiga och sv2 något annat.” (MSU, 2004:35). Författarna till kartläggningen lyfte också fram hur andra och tredje generationens invandrare vars starkaste språk är svenska ändå placeras i SVA, vilket de själva tolkar som att de aldrig får bli svenskar (MSU, 2004:45).

Johansson menar att de flerspråkiga elevernas osäkerhet inför SVA och deras tveksamhet inför att i skolan bidra med egna erfarenheter och kunskaper från andra kulturer kan botten i skolans dubbla budskap: att lära sig svenska är en plikt samtidigt som likheter betonas och de etniska olikheterna nedtonas och eleverna upplever en brist på ömsesidighet. Skolan förmedlar ett budskap där det som avviker från det svenska inte hör hemma i undervisningen (t.ex. modersmålet på lektionerna) och således bör hållas utanför skolans väggar, i likhet med vad Cummins (1996) beskriver. Samtidigt uppmanas eleverna att delta i undervisning i SVA och modersmål, där flerspråkigheten framställs som positiv, utan att det diskuteras varför.



### 3. Metod och genomförande

#### 3.1 Metodval

Val av metod är avhängigt studiens syfte och frågeställningar och man måste först ha klart för sig *vad* man ska undersöka och *varför* innan man bestämmer sig för *hur*. Eftersom mitt syfte med studien är att undersöka flerspråkiga elevers attityder, att försöka förstå och förklara deras erfarenheter och personliga åsikter, anser jag att en kvalitativ studie är det naturliga valet. Kvalitativa intervjustudier syftar just till

att se verkligheten som den vi intervjuar ser den för att sedan tolka vad det kan innebära sett ur det givna teoretiska perspektivet och den givna situationen. (Trost, 2005:15)

I kvalitativa studier ligger alltså fokus på att förstå enskilda individers livs- och föreställningsvärld, vilket innebär att anspråk på representativitet för en större population i statistisk mening blir omöjliga, för att inte säga ointressanta. Det är mönstret som är det intressanta, inte hur många som uppvisade det (Trost, 2005:121). Detta innebär att jag inte kommer att göra några anspråk på generaliserbarhet av resultatet, även om jag kommer att söka efter mönster och strukturer bakom intervjupersonernas utsagor.

#### 3.2 Urval

Som namnet anger är man i kvalitativa studier mer intresserad av kvalitet än kvantitet, vilket har inverkan på urvalet av intervjupersoner. Trost menar att ett fåtal väl genomförda intervjuer är bättre än många sämre utförda och tycker att man bör begränsa antalet intervjupersoner till som mest 8 (Trost, 2005:123). Med detta i åtanke, samt studiens begränsade omfång, anser jag att ett lämpligt antal intervjupersoner är 8. För att gardera mig för eventuellt bortfall valde jag att kontakta 10 elever. Bortfallet blev på 2 elever vilket gjorde att det slutliga urvalet blev just 8 elever. Jag valde att intervjua gymnasieelever då de förmodas vara 16 år eller äldre och därmed inte behöver målsmans tillstånd.

För att få så stor variation som möjligt använder jag mig av ett strategiskt urval (Trost, 2005:117f). Variablerna jag använder mig av är: kön, gymnasieprogram (indelad i kategorierna praktiska och teoretiska) och deltagande i undervisning i svenska som andraspråk. Urvalet består

av två gymnasieskolor med fyra elever vardera. Urvalet av skolor grundar sig dels på deras geografiska läge – de ligger båda i var sin utkant av samma stad – dels på deras elevunderlag – de har knappt 50 % respektive 90 % elever med utländsk bakgrund vilket torde göra det möjligt att hitta elever som har läst och/eller fortfarande läser svenska som andraspråk. Även om urvalet görs på grundval av dessa kategorier, är det till sist de ansvariga lärarna som kommer att fylla kategorierna med elever som de anser vara representativa. Ett antagande man kan göra angående urvalet är att de vidtalade elever som faktiskt kommer till intervjuerna troligtvis är engagerade och intresserade ungdomar.

### 3.3 Genomförande

Fallstudien genomfördes under våren 2009 på två gymnasieskolor i Stockholms ytterområden. Kontakt togs med skolorna via rektor, först per mejl, sedan telefon och slutligen ett personligt besök där studien presenterades för rektor. Rektor tog sedan kontakt med berörda lärare som hjälpte till med urvalet av eleverna i enlighet med de variabler jag hade ställt upp. På skola A träffade jag eleverna för att kort informera om studien samt komma överens om tider för intervjuerna. På skola B fick jag en lista med föreslagna namn på elever som skulle tänkas vara intresserade som jag sedan själv kontaktade per telefon. Några av intervjupersonerna ställde upp sedan jag gjort en kort presentation av uppsatsprojektet inför klassen.

Intervjuerna ägde rum på skolorna, dels i rum som rektor eller lärare ordnat, dels i studierum på bibliotek, och genomfördes i samtalsform med en intervjuguide som underlag (se bilaga 1). Min målsättning var dock att guiden inte skulle styra intervjuerna alltför mycket utan lämna dem öppna för påverkan från intervjupersonernas sida. Intervjuguiden användes mer som ett stöd för att försäkra mig om att alla teman hade berörts under intervjun. I utformandet av intervjuguiden har jag använt Steinar Kvales bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* för utformningen av intervjufrågorna: ”En bra intervjufråga bör bidra tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt till skapandet av ett bra samspel mellan intervjuare och intervjuperson” (Kvale, 1997:121). Intervjuguiden testades på en nära bekant med erfarenhet av svenska som andraspråksundervisning innan de riktiga intervjutillfällena. Av denna mycket begränsade pilotstudie framkom att vissa av frågorna behövde tydliggöras och behov av vissa följdfrågor påpekades också, vilket justerades.

Med intervjupersonernas tillåtelse spelades samtalen in med bandspelare. Minnesanteckningar fördes samtidigt, och direkt efter intervjun satte jag mig ner för att snabbt teckna ner allmänna intryck, tankar och idéer, både gällande innehållet i vad intervjupersonerna sa och relationella aspekter på samtalet – hur intervjupersonen reagerade på frågorna samt om det fanns några yttre faktorer som kan ha påverkat materialet, såsom störningar utifrån. Banden analyserades därefter på följande sätt: första gången för en allmän genomgång av vad som framkom, andra gången för tematisering av informationen i förhållande till syfte och forskningsfrågor, samt en sista gång för citatanteckningar. Vid genomlysningen jämfördes materialet med de anteckningar från inspelningstillfället som togs för att belysa de yttre faktorerna. Då det inte fanns tid att transkribera alla intervjuerna har bara kortare delar för exempelvis citat transkriberats. I dessa fall har jag använt mig av skriftspråksformer med vissa talspråksinslag, t.ex. ”å” istället för ”och”, ”asså” istället för ”alltså”, ”dom” istället för ”de”, ”något” blir ”nåt”.

### **3.4 Analys**

#### ***3.4.1 Hermeneutisk ansats***

Det teoretiska ramverket för tolkning och hantering av materialet i studien består av en hermeneutisk ansats. Med detta menas en ständig pendling mellan helhet och delar för att nå en allt djupare förståelse, att först läsa igenom intervjuerna för ett allmänt intryck för att sedan återvända till vissa teman som man utvecklar som ytterligare belyser helheten. En hermeneutisk ansats innebär också att tolkningen ska hålla sig till innehållet i det intervjupersonerna säger och syfta till att förstå den intervjuades verklighet utifrån desamma, vilket Kvale kallar ”textens autonomi” (Kvale, 1997:51). Ytterligare en viktig princip för hermeneutisk tolkning är enligt Kvale forskarens medvetenhet om förutsättningarna för tolkningen (Kvale, 1997:52). Eftersom forskaren är påverkad av sina erfarenheter, föreställningar och åsikter kan ingen tolkning vara förutsättningslös, så man bör i största möjliga mån vara klar över dessa förutsättningar och medveten om hur de påverkar både materialet och tolkningen.

### 3.4.2 Grounded theory

I analysen av intervjudatan använder jag mig av ett grounded theory-inspirerat förhållningssätt. Detta innebär att för uppsatsen viktiga aspekter kommer att komma fram under arbetet med intervjumaterialet, vilket möjliggör tillägg av nya analysvariabler, dvs. det som kommer fram under arbetet med datan påverkar inriktningen som studien tar.

Metoden grounded theory syftar till att induktivt generera nya teorier, alltså teorier som är ordentligt grundade i data. Upphovsmännen är Glaser & Strauss som 1967 presenterade ursprungsmodellen av metoden i boken *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. De menade att forskaren bör vara förutsättningslös inför sin undersökning och generera nya teorier ur den insamlade datan; därmed bör man inte analysera sitt material efter redan befintliga teorier utan låta datan styra inriktningen och uppkomsten av analyskategorier. I korthet går metoden ut på ständig jämförelse, då forskaren upprepar urvalet, datainsamlingen och analysen om och om igen tills teorin genererats. Genom ständig jämförelse av data kommer forskaren att se vad som är viktigt i materialet, och ur detta växer teorin fram (Hartman, 2001:36).

Glaser & Strauss' metod har en mängd metodregler för teorigenereringen, där varje steg och varje minnesanteckning är planerad och utmärkt. Metoden tillämpas ofta på olika sätt och sällan finner man forskning som helt har följt Glaser & Strauss' detaljerade forskningsprocess. Glaser menar dock att man som forskare kan försöka förstå grundtankarna med grounded theory och sedan så långt det går försöka anpassa den efter forskningssituationen (Otterup, 2005:132). För mig som forskare anser jag det vara omöjligt att vara förutsättningslös inför materialet – se ovan om hermeneutisk ansats – vilket innebär att jag kommer att göra avsteg från den principen inom grounded theory. Jag kommer dock att använda ett grounded theory-inspirerat förhållningssätt i analysen av mina intervjudata, för att det möjliggör en interaktiv process mellan data och teori där analyskategorierna framstår ur idéer och begrepp som framkommer under arbetet med intervjudatan.

### 3.5 Validitet, reliabilitet och etiska överväganden

Termerna validitet och reliabilitet kommer ursprungligen från kvantitativ metodologi. Tyngdpunkten i kvalitativa studier läggs emellertid på trovärdigheten och pålitligheten i materialet genom att

t.ex. kunna visa att materialet är adekvat och relevant för problemställningen och att insamlingen har genomförts på ett etiskt och trovärdigt sätt. Detta innebär bland annat att man på ett så korrekt sätt som möjligt återger det intervjupersonerna har gett uttryck för. Öppenhet inför hur man har ställt frågorna och medvetenhet kring påverkan på materialet är andra sätt som ökar studiens trovärdighet (Trost, 2005:111-114).

Som forskare i kvalitativa studier utövar man oundvikligen ett inflytande på resultatet genom tolkningsprocessen. Jag analyserar materialet efter mina tolkningsramar, erfarenheter och min förförståelse, vilket gör min påverkan på materialet oundviklig. Detta förhindrar dock inte att jag som författare till studien försöker hålla mig så saklig som möjligt i förhållande till intervjupersonernas utsagor och studiens syfte. Att söka förhålla sig så objektivt som möjligt till intervjupersonen innebär att man måste ha en stor medvetenhet i utformandet av intervjufrågor och genomförandet av intervjun. Här ingår att inte försöka ”pådyvla” intervjupersonerna ens egna åsikter, men även att ställa kontrollfrågor och klargöra vad intervjupersonen menar med olika begrepp (Trost, 2005:114, Kvale, 1997:96).

Eftersom intervjupersonerna kommer att vara kända för mig som forskare, kan man inte hävda att full anonymitet kan utlovas. Dock anonymiseras intervjupersonerna i denna studie så att de förblir anonyma för läsaren (Trost, 2005:41). Namnen på intervjupersonerna kommer att vara fingerade. Om man ska intervjua personer under 16 år krävs tillstånd av målsman, och då de aktuella intervjupersonerna var över 16 år krävdes alltså inget tillstånd. De båda skolorna hade inga egna riktlinjer annat än att man som forskare ska göra klart för eleverna vad det handlar om, och att de ska ha gett sitt samtycke till intervjun. Givetvis efterfrågades, och erhöles, elevernas tillstånd till att delta i studien efter att ha redogjort för studiens syfte och innehåll, samt deras roll i studien.

## **4. Resultatredovisning**

### **4.1 Deltagande skolor och elever**

Skola A är en kommunal gymnasieskola som startades 1984. Den ligger i ett förortsområde i norr som byggdes på slutet av 60-talet som en del av miljonprogrammet där den dominerande upplåtelseformen (72 %) är

hyresrätt. Stadsdelen har ca 17 000 invånare varav 86 % har utländsk bakgrund (stadsdelsfakta från USK, Stockholms stad). Gymnasieskolan är den största i området och har för närvarande ca 700 elever, varav 90 % har utländsk bakgrund, av dessa är ca hälften födda utomlands. Merparten av eleverna kommer från närområdet men det har dock skett en förändring i skolans upptagningsområde de senaste åren, sedan Stockholms stad beslutade om rent betyggrundad gymnasieintagning. Detta har haft till följd att många elever med höga betyg har sökt sig till skolor i innerstaden och gymnasiet i A har fått de elever från närområdet och intilliggande områden som inte lyckats komma in i innerstaden (rektors muntliga information).

Elevgruppen på skola A består av fyra elever: Asha läser första året på samhällsvetenskapliga programmet liksom hennes klasskamrat Abraham, Amina och Avin läser andra året på omvårdnadsprogrammet. Asha kom till Sverige när hon var 16 år och hon talar somaliska, franska och svenska. Abraham är född i Sverige och han talar tigrinja, svenska, engelska, spanska och lite italienska. Amina har bott i Sverige sedan hon var 14 år och hon är femspråkig: azerbajdzjanska, turkiska, ryska, svenska och engelska. Avin kom till Sverige när hon var 15 år och hon talar kurdiska, turkiska och svenska. Samtliga elever deltar i undervisningen i SVA som på deras skola är integrerad med undervisningen i modersmålssvenska. Abraham och Asha uppger att mellan sex och sju elever i deras klass läser modersmålssvenska och resten SVA. Amina och Avin säger att samtliga i deras klass får betyg i SVA.

Skola B är en kommunal gymnasieskola som ligger i de södra förortsområdena. Området byggdes i början av 60-talet och har hyresrätt som dominerande upplåtelseform (knappt 70 %). Stadsdelen har cirka 11 000 invånare varav 35 % har utländsk bakgrund (stadsdelsfakta från USK, Stockholms stad). Skolan byggdes 1963 och har för närvarande 750-800 elever, strax under 50 % har utländsk bakgrund. Även denna skola har fått ett förändrat upptagningsområde sedan reglerna för gymnasieintaget ändrades. Då var upptagningsområdet det geografiska närområdet, men nu går det elever på skolan från 120 olika grundskolor varav 3 ligger i samma område. Konkurrensen med friskolorna och innerstadsskolorna är stark, men de är ändå den största gymnasieskolan i närområdet (rektors muntliga information).

Elevgruppen på skola B består av fyra elever: Bahar läser andra året på samhällsekonomiska linjen, Berivan läser andra året på handelsprogrammet, Berhad och Bashir läser andra året på barn- och fritidsprogrammet. Bahar kom till Sverige när hon var 11 år och hon

talat fyra språk: arabiska, svenska samt lite engelska och lite spanska. Berivan kom när hon var 11 år och hon talar arabiska, kurdiska, svenska, lite engelska samt lite franska. Berhad kom när han var 13 år och han talar fem språk: azerbajdzjanska, ryska, turkiska, svenska och engelska. Bashir kom till Sverige när han var 10 år och han talar arabiska, svenska och lite engelska. Samtliga deltar i undervisningen i SVA som ligger parallellt med undervisningen i modersmålssvenska. Bahar, liksom Berivan, är ensam i klassen om att läsa SVA. Berhad och Bashir säger att omkring fem elever i deras klass läser SVA.

#### 4.2 Flerspråkighet – språkanvändning och språksyn

Alla de intervjuade eleverna på skola A uppger att de varierar sin språkanvändning beroende på situation och samtalspartner. Modersmålet talas framför allt i hemmet och svenska i skolan och med vänner.

När intervjupersonerna uppmanas rangordna de språk de talar utifrån vilket som är viktigast för dem, säger Abraham att svenska är det viktigaste språket, detta eftersom han lever i Sverige. Amina tycker också att svenska är det viktigaste språket och motiveringen till detta är:

Nu, i Sverige, det är viktigt för mej svenskan för att jag är inte så bra på svenska, för mej gäller att lära mej svenska bra för att, asså typ, här gäller bara svenska.

Fördelen med att kunna flera språk är enligt henne att man kan prata med andra människor på deras eget språk. Att kunna tänka på flera språk ökar också kunskapsinhämtandet och möjligheterna till informationsinhämtning från olika källor. Som exempel ger hon att om hon inte hittar tillräcklig information eller inte fullt ut förstår informationen på svenska, så kan hon söka på något av de andra språken hon kan och därmed nå ökad förståelse och kunskap. För Avin är turkiska är hennes starkaste och viktigaste språk. Hennes svar på varför det är viktigt att kunna flera språk är att man känner sig utanför om man inte behärskar språket människor omkring en talar. Ashas viktigaste språk är somaliska – ”De är ju mitt modersmål!”.

Även eleverna på skola B uppger att modersmålet främst talas hemma och svenska i skolan och med kompisar. För Berivan är engelska det viktigaste språket eftersom det är ett världsspråk som möjliggör kommunikation med människor i andra delar av världen. Bahar tycker att svenska är det viktigaste språket eftersom det är här hon bor och hon

vill kunna behärska det så bra som möjligt. På frågan om det är bra att vara flerspråkig säger hon först att det självklart är bra eftersom vi lever i ett samhälle där det är finns många språk, men ångrar sig mitt i meningen: ”Nej! Asså, mest vill jag lära mej svenska eftersom här, de, om man kan svenska så behöver man inte kunna andra språk.”

Även för Berhad är svenska det viktigaste språket just nu eftersom han bor här. Sedan kommer engelska, eftersom det också är viktigt i Sverige. För Bashir är arabiskan det viktigaste språket, dels för att det är hans modersmål och det är på det språket han kan uttrycka sig tydligare och djupare, dels för att det är ett stort världsspråk. Efter arabiskan kommer engelska, sedan franska och spanska. På vilken plats svenska kommer svarar han: ”Sista språket i hela världen! Nä, jag bara driver[...]Svenska kan jag ta sjätte sjunde plats.” Han, liksom Bahar, menar att det inte är viktigt i Sverige att kunna fler språk än svenska och möjligtvis engelska. Flerspråkighet ser han som enbart positivt men menar att han aldrig kommer att kunna lära sig flera språk eftersom han har så många andra problem att tänka på. När jag påpekar att han redan är flerspråkig utbrister han: ”Jo jag har! Ja men såklart, jag är tvungen att lära mej de språket eftersom jag bor i den här landet! Jag kan inte klara mej utan flera språk.”

### 4.3 Skolan, trivsel och avvikelse

När det gäller intervjupersonernas inställning till skolan de går på, ställer sig Abraham tveksam till hur bra skolan är. Dock kan han inte riktigt komma på vad som är dåligt, men något stör honom. Han uppger att han valde den här skolan för att den ligger nära hemmet men att han egentligen hellre hade gått på en bättre skola, med hårdare regler, och räknar upp namnen på några skolor närmare innerstaden. Amina uppger att hon trivs väldigt bra på skolan, att stämningen är bra och eleverna och lärarna trevliga. Hon trivs mycket bättre nu än hon gjorde på den skolan hon gick på när hon först kom till Sverige – en ”svensk” skola i en mindre ort i norra Sverige. Där kände hon sig som avvikande och blev illa bemött av många klasskamrater: ”Man kan inte säga att dom var rasister men dom ville inte ha mej den där skolan, du vet, det var lite mobbning å sånt”. Avin berättar att hon kände sig som ett barn den första tiden i Sverige och skämdes när hon försökte kommunicera med andra. ”Det är därför det, det är bra att behärska språket, annars det går inte. Man känner sej utanför.” I den här skolan trivs hon bra, kanske för



att många vet hur det är att vara annorlunda och att inte vara född i Sverige.

I vår klass också, de är inte så många som är födda eh födda i Sverige, de är bara några. Då, man trivs bra, man känner eh typ, alla, alla vet eh, man, man känner eh varandra å så.

Även Asha trivs bra på skolan och hon känner sig hemma där. Den första tiden i svensk skola var hon ofta arg över att inte kunna ta kontakt med andra människor.

Berivan tycker att skolan hon går på nu är bra och att gå i en ”vanlig” klass, till skillnad från förberedelseklass (FK), är speciellt: ”Dom lär dej mycket.” Bahars utsaga om skolan är tvetydig. Hon trivs på skolan men tycker att det är mindre bra att: ”... det är så många som inte är svenskar, typ”. Detta innebär för Bahar att:

[...] man inte får lära sej mycket svenska, att de man, kompisar man umgås med..Jag själv, jag jag har aldrig haft en riktig svensk kompis, typ om man säger så.

Första tiden i FK kände hon sig trygg i att vara med andra elever som inte heller kunde svenska, och att gå ut i ”vanlig” klass kändes konstigt. Bashirs erfarenheter av att vara ny är främst negativa: ”Lärarna dom tror att vi är åsnor, du har kommit från ett land som inte fattar nånting, dom dom börjar från noll med oss”. Efter 3 år i FK började han i ”svensk klass för jag skulle utveckla min svenska genom att umgås mycket mera med svenskar och prata svenska.” Berhad å sin sida tycker att skolan är bra.

#### **4.4 Attityder till svenska som andraspråk**

Alla intervjuade elever på skola A uppger att de själva fick välja om de ville läsa SVA eller inte, och att det var först efter de hade gjort valet som de fick göra ett diagnostiskt prov. De är också eniga i sin tveksamhet och osäkerhet inför vad skillnaderna egentligen är mellan SVA och modersmålssvenska. Abraham är den enda av alla intervjuade som tidigare läst modersmålssvenska. Det var först när han började gymnasiet som han bytte till SVA, detta eftersom de sa att det var lättare att få bra betyg i SVA än i modersmålssvenska. Han tycker att det är bra att läsa SVA eftersom det är enklare att få högre betyg.

Ett MV, asså ett MVG som ett G typ, räknas ju som ett G å de står inte i betyget att de är svenska som andraspråk, eller de kommer ju stå i betyget men inte när man söker till universitet å så.

Det enda som Abraham kan se som skiljer SVA och modersmålssvenska, är att man får mer hjälp i SVA. Amina säger att de flesta på skolan väljer att läsa SVA, även de som är födda i Sverige. Hon tycker inte heller sig se några skillnader mellan modersmålssvenska och SVA, annat än att uppgifterna ser lite annorlunda ut. I SVA jobbar de mera med grammatik, mer språkinriktat, vilket de som läser modersmålssvenska inte har samma behov av. ”Dom som har perfekt svenska, typ vi säger svenskar, dom behöver inte lära sig svenskan igen.” Hon ifrågasätter varför det ska vara någon skillnad mellan ämnena och varför det skulle betyda något att det står SVA i betyget.

Du talar, man förstår dig, du, du kan skriva, du kan läsa, du kan tala å förstå vad nån säger till dej, så. Så länge du förstår å kan tala, skriva å sånt så behövs de inte, ja typ, andraspråk eller förstaspråk, du kan ju de här språket.

När det gäller hur hennes mamma förhåller sig till språkundervisningen säger Amina att hon främst vill att de ska lära sig bra svenska, och hur de gör det spelar ingen roll. Avin menar att alla i klassen läser SVA så det är inget speciellt, alla vet vilken nivå de ligger på och därför väljer de SVA. Inte heller hon kan se någon skillnad mellan modersmålssvenska och SVA annat än att det är mer grammatik i SVA, samt att man får hjälp med texter man skriver i andra ämnen. På frågan om vad hon tror att andra tycker om SVA som ämne svarar hon att de kanske tycker att de som läser SVA inte kan prata svenska.

Jag känner ibland att, åh jag har glömt svenskan, jag blir sådär, å dom kan tycka också att vi, vi pratar inte som dom [...] Några tycker eh tycker det inte är så dålig men några eh tyck.. eh dom härmar också å sånt.

Asha valde själv att läsa SVA, men hon läser även modersmålssvenska. Hon tycker att de läser samma saker, möjligtvis att SVA innebär att man får lite extra hjälp och att lärarna förklarar fler svåra ord. Asha tror att de i klassen som läser modersmålssvenska gör det för att de anser att de kan tillräcklig svenska och därför inte behöver gå SVA. På frågan om det betyder något att det står SVA i betyget, blir hon tveksam och fundersam över för vem det skulle betyda något. Därefter säger hon att det inte borde stå SVA i betyget eftersom de läser samma saker.

Jag läser ju svenska, som vanlig svenska så jag får mina betyg. Jag gör prov asså, som andra gör, så det skulle vara lite konstigt om det stod så här, svenska som andraspråk, för att vi läser ju så här litteratur, svenska, å det är ju svenska å inte svenska som andraspråk. Men jag förstår inte heller varför det står ibland svenska som andraspråk å att vi läser vanlig svenska i skolan?

Alla de intervjuade på skola B uppger att de inte valde själva att läsa SVA, utan ett diagnostiskt prov avgjorde indelningen. När det gäller skillnader mellan ämnena är de lika frågande som eleverna på skola A. För Berivans del pratade lärarna med henne och rekommenderade henne att läsa SVA, det var inget hon valde själv. Hon vet inte riktigt vad skillnaden är, annat än att man lär sig mycket nya ord i SVA. Bahar vet inte varför hon läser SVA: ”det är alltid varit så, att dom, jag förstår inte varför, jag tror för att jag kan mindre svenska, också eftersom jag är inte så här helsvensk.” För henne finns det ingen riktig skillnad mellan kurserna eftersom de har samma betygskriterier och samma uppgifter, SVA är bara lite enklare och man får lite extra hjälp där eftersom ”vi kan inte så här ren, helt ren svenska”. Bahar tror att det betyder något att det står SVA i betyget, då hon menar att det kan få människor att ifrågasätta hennes kompetenser: ”Vadå andraspråk, vadå läser inte ni svenska? [...] Vadå? 8 år du har varit här, varför läser inte du svenska normal?” På min fråga om hon tror att folk i allmänhet vet varför man läser SVA svarar hon att alla vet, men att ”Man kan undra sig varför får jag inte en svenska normal.” Även för Bashir innebär SVA extra hjälp och enklare uppgifter, några andra skillnader kan han inte se. Han menar att de som läser modersmålssvenska tycker att SVA är ”skit”.

Bara för att dom går på svenska A, dom leker att dom klarar av. Dom försöker bara leka så här coola, a vi går på svenska A vi klarar av det språket, det gör inte ni och så där.

För honom är SVA bara extra text, ”som andraspråk”, annars är det samma ämne, ”det är också svenska, det är också uppgifter vi får och vi gör dom”. Berhad menar, till skillnad från de andra, att han aldrig fick göra något test när han började gymnasiet, skolan sa bara att han skulle gå SVA och han kunde inte göra något åt det själv. Han ser ingen skillnad mellan ämnena, men uppger att han inte kan veta egentligen, eftersom han inte deltagit i undervisningen i modersmålssvenska. Han menar att de andra i klassen tror att de som läser SVA har mindre läxor, eller att de måste läsa SVA för att de inte klarade testet.

#### 4.5 Flerspråkighetens plats i skolan

Alla eleverna på skola A ställer sig mycket frågande till att viss del av undervisningen i skolan skulle ske på modersmålet. De tror dock samtliga att skolan tycker att det är positivt med flerspråkighet, även om de har olika erfarenheter av att bidra med sina specifika språk- och kulturkunskaper. Samtliga elever menar också att det är okej att tala sitt modersmål i skolan, i alla fall så länge de talar om skolrelaterade saker.

Abraham vill inte ha undervisning på sitt modersmål eftersom tigrinja är svårare för honom än svenska, dessutom tycker han att går man i en svensk skola så bör undervisningen vara på svenska. På frågan om lärarna efterfrågar hans flerkulturella och flerspråkiga kunskaper, konstaterar han att de kanske frågat någon gång om konflikten i Eritrea. Senare säger han att de kanske inte frågar för de redan vet mycket. Han menar dock att skolan tycker att det är bra att kunna många språk.

Amina tycker också att hon bättre förstår ämneskunskaper på svenska, inte på sitt modersmål, och tillägger att det skulle vara organisatoriskt omöjligt att organisera undervisning på modersmål eftersom det finns så många olika språk på skolan. Amina har positiva erfarenheter av att lärarna har efterfrågat hennes kunskaper, som för henne framför allt har handlat om att berätta om Ryssland. Hon ser organisationen av språkundervisning som ett tecken på att skolan tycker att det är viktigt att kunna flera språk.

Avin menar att vi är i Sverige och därför ska vi prata svenska och det skulle vara dåligt för elevernas språkutveckling i svenska att ha undervisning på modersmålet. ”Eftersom, nu vi är i Sverige, då måste vi kunna, kunna förstå språket.” Hon tillägger att det dessutom skulle bli stora kostnader för skolan att tillhandahålla undervisning på så många språk. Hon kan dock se att det skulle kunna vara positivt med undervisning på modersmålet om det var så att man inte förstod det lärarna gick igenom. Om man däremot har lärt sig språket så måste man ha svenska som skolspråk. Avin menar att initiativen till att göra kulturella och språkliga jämförelser oftast kommer från eleverna själva. Hon ställer sig samtidigt mycket frågande till varför lärarna skulle efterfråga deras kunskap: ”Varför behöver läraren behöva vår kunskap?! Vi behöver hennes kunskap!”

Asha tror inte att hon skulle lära sig någon svenska om undervisningen var på somaliska. Många lärare efterfrågar hennes kunskaper, mest i matte och franska, vilket hon upplever som mycket positivt. Hon tycker också att skolan menar att det är viktigt att kunna flera språk, kanske mer att de påpekar att franska är bra att kunna än att

de framhäver somaliskan. Samtidigt säger de att det är viktigt att man kan sitt modersmål bra.

Inte heller eleverna på skola B tycker att delar av undervisningen ska vara på modersmålet. Erfarenheterna av att bidra med sina kunskaper är få, men de flesta tror att skolan tycker att det är viktigt med flerspråkighet. Eleverna är tveksamma till om de får använda modersmålet på skolan, i sådana fall måste lärarna veta exakt vad man talar om. Berivan menar att det skulle vara dumt att ha undervisning i skolan på modersmålet, för henne skulle det blir svårt att hålla isär kurdiska och svenska. Frågar lärarna något så gäller det mer om när hon kom till Sverige än specifika kunskaper och jämförelser.

Bahar är väldigt säker på sin sak när hon menar att arabiskan inte hör hemma i skolan, ”Det är en annan sak.” Hon menar också att ”Det är bara svenska som gäller” i skolan och modersmålet får inte användas, annat än att översätta för någon som inte har förstått och då läraren vet vad de talar om. De tillfällen då man gjort jämförelser eller blivit uppmanad att använda sina kunskaper har de initiativen oftast kommit från henne själv, menar Bahar, och tillägger att ”Så brukar lärarna typ tänka, a hon har lärt sig mycket, hon vet.” Hon menar att om hennes kunskaper skulle efterfrågas skulle hon gärna berätta.

Bashir kan inte se några fördelar med att ha delar av undervisningen på arabiska eftersom han redan kan arabiska bra, dessutom måste han utveckla sin svenska. Han menar också att vissa lärare är misstänksamma när han använder modersmålet i skolan:

Men nära lärare dom tror att jag översätter fel. Till exempel om jag säger, om dom skyller på en person eller här i skolan – du har rökt vid ingången, du får inte göra om de, å sådära, dom tror att jag säger du får röka vid ingången, de var nåt positivt å sådära.

Efter en stunds övervägande konstaterar han att lärarna aldrig efterfrågat hans kunskaper. Han kan heller inte se det som positivt att dela med sig eftersom det skulle sätta honom i dålig dager. Förutom de nära kontakter mellan lärare och elev som finns i Irak, menar han att det inte finns något positivt med livet i Irak.

Berhad menar att eftersom vi bor i Sverige ska vi ha undervisning på svenska och inte på modersmålet: ”Jag bor i Sverige, jag bor inte i Ryssland, så.” Ingen har visat intresse för hans kunskaper, möjligtvis i grundskolan men det kan han inte minnas. Han vet heller inte om lärarna skulle få ut något av att fråga honom. Han tycker inte att skolan bryr sig om man kan flera språk, ”Men ärligt, vad ska dom bry sig om man kan flera språk?! Skolan, dom bryr sig absolut inte [otydligt].”

## 5 Analys

### 5.1 Flerspråkig tillvaro i en enspråkig miljö

Intervjupersonernas utlåtanden visar på en ganska pragmatisk syn på språk och språkanvändande. De bor i Sverige, därför är svenska det viktigaste språket för att kunna göra sig förstådd och fungera i samhället. Det är dessutom en ganska realistisk syn på hur samhället fungerar och på vikten av att kunna förmedla sig till andra för att inte känna sig marginaliserad och exkluderad. Många av intervjupersonerna ger också uttryck för det korrekt uppfattade faktumet att Sverige är ett enspråkigt land där enspråkighet är normen, därmed blir det viktigt att lära sig ”bra” svenska. Med Bourdieus termer är svenskan dessutom det språk som har det högsta symboliska värdet, vilket gör det viktigt att sätta svenskan främst (Otterup, 2005:24f). Att eleverna är medvetna om vad som utgör normaliteten innebär också en medvetenhet om att de själva avviker. Parszyk menar att med enspråkigheten som norm görs flerspråkigheten automatiskt till avvikelse (1999:75). Denna medvetenhet torde påverka elevernas syn på flerspråkighetens plats i skolan, och i samhället i stort, i det att de ser avsaknaden av flerkulturella och flerspråkiga perspektiv i skolan som naturlig.

Alla intervjupersonerna ser på flerspråkighet som något positivt. Otterups slutsats till hans intervjupersoners odelat positiva inställning till sin egen flerspråkighet drar han från deras uppväxt i ett flerspråkigt förortsområde (Otterup, 2005:228). Det är dock en av intervjupersonerna som till en början inte ser sig som flerspråkig. Bashirs flerspråkighet verkar uppfattas som framtvungad av det faktum att han har kommit till Sverige. Flerspråkigheten är för honom inte lika okomplicerat positiv, utan förknippad med starka känslor av avvikelse, att vara annorlunda och att de kunskaper han besitter inte räknas – ”Dom tror att vi är åsnor”.

### 5.2 Trivsel och avvikelse

Den nyanländes känslor av att känna sig som ett barn, att vara ”nollad”, utanför och avvikande, som flera av intervjupersonerna ger uttryck för, kontrasteras starkt mot hur de upplever tillvaron på den skola de nu går på. Detta gäller speciellt eleverna på skola A. Flera av eleverna ger uttryck för vikten av delad erfarenhet för trivseln, med detta impliceras många elever med utländsk bakgrund. För Bahar på skola B,

representerar fler elever med utländsk bakgrund snarare något negativt, det ifrågasätter skolans kvalitet och möjligheter att erbjuda ”god” svenskundervisning. Bahar ger på så sätt uttryck för att den ”goda” svenskan förmedlas av svenskar, att man lär sig ”bra” svenska i kommunikation och interaktion med svenskar, vilket även i viss mån Bashirs uttalande om varför man ska gå i ”svensk” klass visar. Detta kan ses som ett uttryck för vad Bunar & Kallstenius (2005) kartläggning konstaterade om varför elever byter skola – tillgång till ”bra” svenskundervisning är avhängigt antalet svenskar på skolan.

Kanske är det även detta som Abraham menar stör honom med skolan, det som han inte kan sätta fingret på. Han trivs med kompisarna och området, men är samtidigt medveten om vad det innebär att gå på en skola närmare innerstaden. Abraham slits mellan lojaliteten med kompisar och område, och strävan efter det goda liv en bra utbildning i en ”svensk” skola representerar. Elevernas strävan efter en ”bra” svenska blir, som Runfors (2001) påpekar, en symbol för delaktighet och integration då språkkunskaper ses som ett villkor för inkludering – ”I Sverige gäller bara svenska”. Intervjupersonernas benämningar av ”vanlig” klass, ”svensk” skola, ”bra” svenska, kan ses som ett uttryck för svenskans normerande ställning och flerspråkighetens marginella roll i det svenska samhället.

### 5.3 Förvirring och osäkerhet

Intervjupersonerna ger ett samlat förvirrat intryck av vad SVA egentligen står för och syftar till. Säkerligen bidrar skolans sätt att indela eleverna i SVA och modersmålssvenska till denna förvirring. På skola B görs indelningen av skolan, över huvudet på eleverna, och baseras på ett ordprov. Dessutom är undervisningen segregerad och ett fåtal i varje klass lämnar den ordinarie undervisningen för att läsa SVA. På skola A får alla eleverna själva välja vilket ämne de ska läsa och där utgör SVA snarare norm än avvikelse, då större delen av eleverna läser SVA, integrerat med de som läser modersmålssvenska. Jerkeman & Larsson (2005) pekar på hur viktig organiseringen av undervisningen är för dess status, vilket även Gruber (2003) påvisar då hon menar att ämnets organisation i sig förmedlar budskap om avvikelse. Detta tycks framför allt eleverna på skola B ha uppsnappat, då mycket av deras uttalanden visar på större statuskillnader och fler negativa representationer av SVA från omgivningens sida. Eleverna själva menar dock att SVA är ett bra ämne, vilket även de elever intervjuade i Jerkeman & Larssons

uppsats gav uttryck för, samtidigt som de uppgav att utomstående ser dem som en "CP-grupp" (Jerkeman & Larsson, 2005:44). På skola B förmedlas en känsla av "vi & dom", där pratar eleverna om att andra tror att de inte kan prata riktig svenska, att de är inkompetenta, medan eleverna på skola A främst ger uttryck för föreställningar om SVA som enklare undervisning, där det är lättare att få bra betyg. Abraham menar att det är bra att man kan få bättre betyg, *utan att det syns i betyget*, då han menar att det inte har någon påverkan på om man vill komma in på universitet eller inte. Bättre stöd och hjälp i språkutvecklingen är bra, så länge som man utåt sett kan undvika de stigmatiserande föreställningarna som följer med ämnet. Abraham är den enda av de intervjuade eleverna som har läst modersmålssvenska och sedan självant bytt till SVA när han började gymnasiet. Han ansluter sig därmed inte till de andra och tredje generationens invandrare som i MSU:s kartläggning upplevde placeringen i SVA som ett tecken på att de aldrig fick bli svenskar (MSU, 2004:45).

Elevernas förvirring, och ibland hopplöshet eller ilska, visar tydligt på vad deltagande i SVA symboliserar, i skolan och i samhället. I stort handlar det om representationer av SVA-eleverna som avvikande från den eftersträvarvärda normen – många ger uttryck för att de behöver lära sig bättre svenska, de själva ses inte som "helsvenska" och de pratar inte "ren" svenska. Dessa känslor, i kombination med förvirringen över vad skillnaden ämnena emellan egentligen ligger i, samt ovissheten över varför de själva blivit placerade i SVA, leder hos vissa av eleverna till känslor av indignation och frustration, och ett resonerande kring vad deltagande i svenska som andraspråksundervisning kan få för konsekvenser. Flera av eleverna sätter sig emot dessa negativa representationer på olika sätt. Amina ifrågasätter relevansen i distinktionen förstaspråk och andraspråk, och ansluter sig till Asha och Bahar i deras undran över varför de själva nu egentligen ska läsa SVA. Varför ska det stå SVA i betyget när det är svenska de läser? Både Asha och Bashir försvarar sig med att "vi gör också prov, vi läser också, SVA är också svenska", så varför ska det finnas någon skillnad? Intervjupersonerna ställer sig frågande till att skillnader görs, kanske för att de är medvetna om det stigma det innebär att avvika från normen. En förklaring till elevernas blandade känslor inför SVA är att det görs en etikettering av dem som de själva inte har inflytande över (Johansson, 2000:88). Intervjupersonerna i denna studie visar tecken på samma frustration som de elever Johansson studerade.



## 5.4 Flerspråkighetens plats i skolan

Intervjupersonernas förvåning och motstånd mot undervisning på modersmålet och deras övertygelse om att det är svenska som gäller i den svenska skolan, visar på hur de inkorporerar föreställningen om att modersmålets och flerspråkighetens plats är utanför skolan, vad Cummins kallar *disempowering education* (1996:2, 13). Även elevernas inställning till skolans bristande intresse för deras unika erfarenheter ger uttryck för att skolans huvudsakliga syfte är att förmedla ”svenska” kunskaper. Varför skulle lärarna fråga, varför skulle de kunna bidra med något, är frågor som uttrycker vad som räknas som rätta kunskaper och erfarenheter i den svenska skolan. Då eleverna uppfattar att skolan inte ser deras unika erfarenheter som viktiga, upplevs dessa inte heller som positiva av eleverna själva, utan kan rent av upplevas som stigmatiserande och inget man vill lyfta fram, då de bidrar till elevernas avvikelser (Parszyk, 1999:246). Samtidigt ställer sig de allra flesta av intervjupersonerna positiva till att bidra med sina kunskaper. Bahar ger uttryck för att det skulle innebära att lärarna ser att ”hon kan mycket”, att hon också har viktiga och relevanta kunskaper. Bashir upplever det däremot som att det inte finns något positivt med hans kultur, i alla fall inte från svensk synvinkel. Därför vill han inte berätta eftersom det skulle ställa honom i dålig dager.

Modersmålets användning är, på båda skolorna, förenad med regler och restriktioner, satta av skolan och lärarna. Generellt gäller att modersmålet får användas för att förklara för någon som inte förstår, så länge det gäller skolrelaterade saker och läraren är medveten om vad de pratar om. Detta ger uttryck för att lärarna saknar förtroende för eleverna, och för en maktkamp där lärarna vill försäkra sig om att de har kontroll över situationen, men det förmedlar även budskap om vad skolan har för syn på flerspråkighet. Intervjupersonerna uppger att skolan tycker det är bra med flerspråkighet, detta eftersom de påpekar hur viktigt det är med ett väl utvecklat modersmål och genom att skolan tillhandahåller både modersmålsundervisning och undervisning i moderna språk. Skolornas syn på flerspråkighet är dock motsägelsefull, deras goda intentioner faller platt när deras agerande ger uttryck för motsatta värderingar, vilket även Runfors (2003) påpekar. Detta motsägelsefulla agerande är vad Johansson (2000) kallar skolans dubbla budskap, d.v.s. att skolan dels förespråkar deltagande i modersmåls- och SVA-undervisning, samtidigt som elevernas unika erfarenheter och kunskaper negligeras och restriktioner införs för när och hur de får använda sitt modersmål. Att eleverna reproducerar skolans, och

samhällets, åsikter om flerspråkighetens undanskymda plats, kan ses som att de har internaliserat bilden av den "rätta" skolan och därmed blivit utsatta för vad Bunar med Bourdieus termer kallar symboliskt våld (Bunar, 2001:31).

### **5.5 Reflektion kring intervjufrågorna**

Det märktes att många av frågorna jag ställde var väldigt främmande för intervjupersonerna, speciellt frågorna om att ha en del av undervisningen på modersmålet och huruvida skolan efterfrågar deras unika kunskaper gjorde många av eleverna närapå förstummade och väldigt fundersamma. Att dessa frågor inte ens är möjliga att föreställa sig, tyder på att dessa frågor aldrig diskuteras. Jag upplevde det som att de flesta av intervjupersonerna aldrig hade tänkt i dessa banor, att det var något väldigt främmande för dem att ens föreställa sig att skoldagen skulle kunna beröra något som innebar att deras specifika kunskaper efterfrågades.

Flera av de andra frågorna var även de problematiska. Jag fick känslan, under samtliga intervjuer, att intervjupersonerna uppfattade vissa frågor som ett ifrågasättande av dem, frågor som positionerade dem som avvikande i förhållande till normen. Detta framkom också under pilotstudien, där intervjupersonen i en reflektion efter intervjun menade att frågorna fick henne att tänka över hur språkanvändning var relaterat till utanförskap och att vara annorlunda, vilket hon inte hade tänkt på tidigare.

## **6 Slutdiskussion**

Denna studie har undersökt åtta flerspråkiga elevers attityder till flerspråkighet och ämnet svenska som andraspråk. De resultat som framkommit anser jag väl har svarat på de uppställda forskningsfrågorna. Jag anser också att syftet har uppnåtts då studien pekar på hur de flerspråkiga elevernas attityder och inställningar till flerspråkighet och SVA påverkar deras identitet och självbild. Studiens resultat pekar på att flerspråkighet ses som något positivt från elevernas sida, något som öppnar för möjligheter till interaktion och kommunikation med andra människor. När det gäller elevernas attityder till ämnet SVA råder stor förvirring, ingen är helt säker på vad

skillnaden mellan modersmålsvenska och SVA är. Dock står det klart att SVA är förknippat med känslor av vara ifrågasatt och en vilja att försvara sig gentemot föreställningar och representationer som fastställer eleverna som avvikande. Elevernas samlade erfarenheter av att vara flerspråkig elev och delta i SVA i den svenska skolan, kännetecknas av en mängd blandade känslor – stolthet, frustration, indignation, glädje. Deltagande i SVA upplevs av många som stigmatiserande då det förknippas med avvikelser och att läsa en ”annan” svenska än den eftersträfvansvärda som genererar bättre förutsättningar inför framtiden. Om eleverna upplever att deras erfarenheter inte räknas och deras bakgrund är en belastning, så kan det påverka deras självbild och identitet negativt. Skolan har här en viktig roll i att bekräfta elevernas identitet, att tillåta dem att definiera sig själva och samtidigt värderas lika.

Studiens huvudsakliga slutsatser pekar på att flerspråkigheten har en mycket undanskymd plats i de undersökta skolorna. De flerspråkiga eleverna trivs med skolan och kamraterna, men deras bakgrund, unika kunskaper och erfarenheter är inte något som värderas eller lyfts fram i skolan. Snarare kan konstateras att vissa av flerspråkighetens uttryck förtrycks, framför allt då modersmålets användning och plats i skolarbetet. Jag tror att detta har en negativ inverkan på de flerspråkiga elevernas självbild och identitet, då deras bakgrund blir en belastning och målet med skolgången blir enbart inhämtande av ”svenska” kunskaper. Studien visar även på hur den enspråkiga svenska normen reproduceras i skolorna av eleverna själva, då det är det enda tänkbara undervisningsspråket som de önskar kunna behärska väl. Att eleverna ser svenska som normen i skolan betyder samtidigt att flerspråkigheten är avvikande, vilket säkerligen bidrar till att avsaknaden av flerspråkighet och flerkulturella erfarenheter i skolan ses som naturlig. Strävan efter en ”bättre” svenska visar också på hur avgörande skolan och samhället anser att språkkunskaper är för att få delta fullt ut i samhället. Integration och delaktighet är lättare att tillgå ju ”bättre” svenska man behärskar. Detta leder hos vissa av eleverna till en önskan om att gå i en ”bättre” skola med fler svenskar, gärna i de statusgenererande innerstadsskolorna. Det ironiska i detta är att förortsskolorna enligt min erfarenhet ofta satsar mer på SVA och varierade pedagogiska metoder än innerstadsskolorna, vilket egentligen bättre gynnar de flerspråkiga eleverna. Lärarnas och skolans vilja att tillhandahålla undervisning som syftar till att ge alla elever goda förutsättningar och möjligheter till att utveckla en ”bra” svenska, kan ses som baserat på föreställningar om rättvisa och demokratiska rättigheter.

Deras goda intentioner får dock motsatt effekt då avsaknaden av andra perspektiv leder till att elever med utländsk bakgrund marginaliseras.

Studien visar även på att stor förvirring råder bland de intervjuade eleverna kring vad SVA egentligen syftar till och innebär. Detta anser jag vara problematiskt då det förstärker de negativa representationerna av ämnet. Hade eleverna, och lärarna, haft klart för sig vad ämnet innebär hade det varit lättare att värja sig mot negativa (och felaktiga) föreställningar om ämnet, men detta förutsätter samtidigt att flerspråkigheten normaliseras och att dess status höjs på skolorna. Studien visar också på att SVA har låg status i förhållande till modersmålssvenskan, den "riktiga" svenskan, och att det kan upplevas som stigmatiserande att läsa SVA. Även om skolan har en viktig roll i att ändra dessa föreställningar om ämnet och höja flerspråkighetens status i skolan, så kan den trots allt inte ensam förändra de samhälleliga attityder och förhållningssätt som reproduceras i skolan. Samhällets och skolans täta förhållande gör att denna uppgift är skolan övermäktig, för att inte säga omöjlig att lösa på egen hand. På samma sätt som Bunar (2001:148) menar att det är omöjligt att arbeta bort ett stigma som ligger över ett område om inte de socioekonomiska villkoren förändras, då dess status ju är avhängigt desamma, så anser jag att det för skolan är omöjligt att få elever att tycka att SVA är ett bra och välbehövligt ämne så länge som samhället anser flerspråkighet och flerkulturella erfarenheter vara oviktiga.

Studiens slutsatser styrker det den tidigare forskningen säger om betydelsen av hur undervisningen i SVA organiseras, och här skulle jag speciellt vilja peka på bedömningen av vem som är i behov av SVA. Jag tror att det kanske bör understrykas ännu mer inom lärarutbildningen vem som är i behov av SVA och hur detta kan bedömas. Detta för att det inte ska göras godtyckliga bedömningar, t.ex. att kriteriet för att läsa SVA är utländsk bakgrund, då dessa bidrar till elevernas förvirring och frustration och även ämnets låga status.

Att komma till rätta med de felaktiga föreställningarna och negativa representationerna av SVA anser jag vara alla lärares ansvar. Ett sätt att väcka denna medvetenhet skulle vara att ta in det som ett obligatoriskt moment på lärarprogrammet. Dessa frågor är lika grundläggande delar av skolvardagen som genus, dyslexi och mobbning, och bör behandlas med samma uppmärksamhet och respekt. Intressanta frågor att ställa sig inför ämnets framtid gäller exempelvis det förslag till ett utvidgat svenskämne som tas upp i MSU:s kartläggning. Ett annat intressant ämne att undersöka skulle vara att mer specifikt titta på flerspråkiga

elevers försvarsstrategier mot negativa representationer av dem själva. Det skulle även vara intressant att titta på föräldrars roll i flerspråkiga elevers språksyn och språkval, och att undersöka kommunikationen mellan hem och skola gällande dessa frågor.

Denna studie pekar på hur viktigt det är att inte glömma bort de sociala dimensionerna på lärandet och hur vi som pedagoger skapar förutsättningar för alla elever att trivas och utvecklas i skolan. Den pekar på vikten av att bekräfta alla elevers identiteter och på hur samhället är en del av skolan och skolan en del av samhället. Studien visar också på vilka värden skolan förmedlar, inte bara explicit i styrdokument utan även implicit i förhållnings- och arbetssätt, och vilka konsekvenser dessa får för de flerspråkiga eleverna. Jag anser också att studien kan bidra till en ökad förståelse för och inblick i hur SVA upplevs och tas emot av dess deltagare, och därmed ge ytterligare insikter i varför vissa elever kan visa en tveksam inställning till SVA och modersmålsundervisning. Dessutom hoppas jag att denna studie kan ge läsaren en djupare förståelse för vilka processer som ligger bakom ämnets position och status i skolan och i samhället.

## 7 Litteraturförteckning

- Axelsson, Monica 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 503-537
- Bourdieu, Pierre, 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press
- Bunar, Nihad 2001. *Skolan mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: (Brutus Östlings Bokförlag) Symposium
- Bunar, Nihad & Jenny Kallstenius 2006. "I min gamla skola lärde jag mig fel svenska" *En studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet*. Rapport Integration 2005, bilaga. Norrköping: Integrationsverket. ISSN 1651-1662
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education
- Gruber, Sabine 2003. "Det är ju bara så att man ska gå i svenskatvå" – *institutionell ordning och reproduktion i skolan*. Norrköping: Integrationsverket
- Haglund, Charlotte 2004. Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 359-387
- Hartman, Jan 2001. *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur
- Hyltenstam, Kenneth 2006. Forskarna är ju ense! DN debatt 2006-04-22, <http://www.dn.se/kultur-noje/forskarna-ar-ju-ense-1.646900>  
Hämtat 2009-04-09
- Jerkeman, Ingrid & Elisabet Larsson 2005. *Svenska för alla – om vad gymnasieämnet svenska som andraspråk är i teori, hur det gestaltas i praktiken samt vilka alternativ det finns för en utveckling av ämnet*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen
- Johansson, Charlotte 2000. *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning, Studier av utbildning och kultur, Uppsala universitet
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Studentlitteratur

- Myndigheten för skolutveckling, *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Dnr 2003:757
- Nygren-Junkin, Lilian 2006. Modersmål har vi allihopa – här med, och där med. I: *Språkvård*, 2006:3. S. 11-17
- Otterup, Tore 2005. "Jag känner mig begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
- Parszyk, Ing-Marie 1999. *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag (Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm)
- Runfors, Ann 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma
- Runfors, Ann 2001. Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I: Sjögren, Annick, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (red.) *En "bra" svenska?* Stockholm: Mångkulturellt centrum. S. 41-64.
- Skolverket, *Beskrivande data 2008*  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2115>  
 Hämtat 2009-04-05
- Skolverket, *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2007/08*, tabell 4  
<http://www.skolverket.se/sb/d/1721>  
 Hämtat 2009-04-05
- Stadsdelsförvaltningen, Stockholms stad.  
<http://www.stockholm.se/OmStockholm/Forvaltningar-och-bolag/Stadsdelsforvaltningar/>  
 Hämtat 2009-04-02
- Thomas, Wayne & Virginia Collier 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9.  
[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED436087&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED436087](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED436087&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED436087)  
 Hämtad 2009-04-16
- Thomas, Wayne & Virginia Collier 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).  
[http://gse.berkeley.edu/research/credearchive/research/llaa/1.1\\_final.h](http://gse.berkeley.edu/research/credearchive/research/llaa/1.1_final.h)

tml#research

Hämtad 2009-04-15

Trost, Jan 2005. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

USK – Utrednings- och statistikkontoret, Stockholm stad.

<http://www.stockholm.se/usk>

Hämtat 2009-04-02

Witt-Brattström, Ebba 2006. Vem äger svenskan? DN debatt, 2006-04-19.

<http://www.dn.se/kultur-noje/vem-ager-svenskan-1.643868>

Hämtat 2009-04-09

Muntliga källor:

Intervju med rektor på skola A, 2009-03-18

Intervju med rektor på skola B, 2009-03-25

Informant Abraham, intervju 2009-03-31

Informant Asha, intervju 2009-03-31

Informant Amina, intervju 2009-04-03

Informant Avin, intervju 2009-03-31

Informant Bahar, intervju 2009-03-30

Informant Bashir, intervju 2009-03-30

Informant Berhad, intervju 2009-03-30

Informant Berivan, intervju 2009-03-31



## **Bilaga 1 – Intervjuguide**

### **Om eleven**

I vilket land är du född?

Om annat än Sverige, ankomstålder?

Familj: syskon och föräldrar, ålder och sysselsättning.

Vad tycker du om att gå i skolan i X? Vad är bra/dåligt? Om du skulle byta skola, vilken skulle det då vara?

### **Om flerspråkighet och identitet**

Vilka språk talar du – hemma/med syskon/med kompisar/i skolan?

Rangordna dina språk efter hur viktiga de är för dig. Förklara.

Är det bra att kunna flera språk? (Enligt dig/andra.)

Skulle du säga att du är flerspråkig? Bra/dåligt.

Om du skulle beskriva din identitet, skulle du säga att du är svensk, X eller något annat? Förklara.

### **Om skolan och svenska som andraspråk**

I vilket typ av klass gick du när du började skolan? FBK, hemspråksklass, annat? Hur trivdes du där?

Hade du modersmålsundervisning i grundskolan? Studiehandledning?

Gick du svenska som andraspråk eller modersmålssvenska?

Vad läser du nu?

Hur gick det till när det bestämdes att du skulle läsa svenska som andraspråk?

Vad tycker dina föräldrar om modersmålsundervisningen/svenska som andraspråksundervisningen?

Vad tycker du om ämnet? Vad tror du att dina klasskompisar som inte läser sva tycker om det?

Kommer du ihåg hur det kändes när du började lära dig svenska?

Hur är undervisningen organiserad? Både fysiskt (lektionssal), pedagogiskt, schemamässigt?

Vad är svenska som andraspråk? Skiljer det sig från svenska, i så fall hur?

(Betyder det någonting att det står svenska som andraspråk i betyget?)

Skulle du vilja att undervisningen i skolan skedde på modersmålet eller på svenska?

Har du någon gång blivit uppmanad att använda dig av dina kunskaper gällande språk och andra kulturer i skolan, förutom i modersmålsundervisningen? Vad är dina erfarenheter av detta?

Hur tycker du att skolan ser på flerspråkighet?

**Om framtiden**

Yrkes-/studieplaner efter skolan?

Vad tror du att du gör om 20 år? Har du barn, vilka språk talar de i såna fall?