

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

## Vad pratar du om?

En studie av språkideologier manifesterade i sex flerspråkiga  
gymnasieelevers tal om språk

Ulf Sparredal

Språkvetenskapligt självständigt arbete, SSA 136 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: 2018

Handledare: Tommaso M. Milani

## Sammandrag

I den föreliggande uppsatsen presenteras en studie vars syfte är att undersöka vissa samhälleliga värderingar om språk vilka tar sig uttryck i sex flerspråkiga gymnasieelevers tal. Studiens syfte besvaras med hjälp av följande frågeställning: vilka språkideologier manifesterar sig i talet hos sex flerspråkiga gymnasieelever på en gymnasieskola i Göteborg när de talar om språk. Begreppet språkideologi, vilket presenteras närmare i uppsatsens teorikapitel, förstås i uppsatsen som länkar skapade av talare mellan värderingar och språk, alltså hur värderingar uttrycks genom vad man säger – och inte säger – om språk. För att besvara studiens frågeställning och därmed syfte har ett material bestående av sex inspelade samtal samt sex språkporträtt samlats in. De inspelade samtalen har transkriberats och delar av transkriptionerna presenteras i uppsatsen som excerpter vilka tillsammans med de insamlade språkporträtten ligger till grund för studiens analys och slutsatser.

Resultatet av studien visar att de sex flerspråkiga gymnasieelever som kommer till tals i studien skapar ett antal länkar mellan språk och värderingar i sitt tal, bland annat mellan svenska och dess gångbarhet i Sverige, mellan engelska och dess gångbarhet internationellt och mellan andra språk så som somaliska, igbo, dari med flera och dess icke-gångbarhet utanför primärgruppen.

Nyckelord: *språkideologi, språkideologi i svensk kontext, flerspråkiga elever, språkporträtt*

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
1.1. Om studien .....	1
1.2. Syfte och frågeställningar .....	3
2. Tidigare forskning .....	4
2.1. Språkideologi i en svensk kontext .....	4
3. Teori.....	9
3.1. Språkideologi.....	9
4. Urval, metod och material .....	11
4.1. Urval .....	12
4.1.1. Deltagare.....	12
4.2. Etiska överväganden.....	13
4.3. Samtal med utgångspunkt i språkporträtt.....	14
4.3.1. Kropp och rum.....	16
4.4. Material .....	17
4.4.1. Samtalsinspelningar .....	17
4.4.2. Språkporträtt .....	18
5. Resultat .....	20
5.1. Tema 1 – I Sverige talar man svenska .....	20
5.2. Tema 2 – Vad innebär det att kunna ett språk? .....	25
5.3. Tema 3 – Engelska, funkar liksom överallt .....	29
5.4. Tema 4 – Ja, och så är det ju mina andra språk också .....	32
5.5. Tema 5 – Ju fler språk du kan desto bättre är du.....	34
6. Analys och diskussion .....	36
6.1. Språkideologier i de sex flerspråkiga ungdomarnas tal om språk.....	36
7. Slutsatser .....	41
8. Referenser .....	44
Bilaga 1 – Språkporträtt.....	46
Bilaga 2 – Brev till föräldrar .....	47
Bilaga 3 – Samtyckesblankett.....	48
Bilaga 4 – Språkporträtt Mohamed .....	49

Bilaga 5 – Språkporträtt Diana.....	50
Bilaga 6 – Språkporträtt Omid .....	51
Bilaga 7 – Språkporträtt Aamina.....	52
Bilaga 8 – Språkporträtt Idil.....	53
Bilaga 9 – Språkporträtt Nimo .....	54

# 1. Inledning

I detta kapitel motiveras studiens genomförande. Här presenteras också studiens syfte och frågeställningar samt metod och urval av deltagare.

## 1.1. Om studien

Vad pratar du om? Och vad säger du, egentligen? Svaren på frågor som dessa har i och med det poststrukturalistiska paradigmet framväxt medfört nya sätt att se på språk inom akademien. Om forskning på språk traditionellt sett har intresserat sig för de till synes värdeneutrala enheterna grammatik, fonologi och lexikon har de poststrukturalistiska teorierna med sin syn på språk som en arena för identitetsskapande, förhandling och framför allt – för maktutövning – kommit att utmana (Pavlenko 2002:283; Normann Jörgensen 2013:422; Otterup 2005:24). Det är till det sistnämnda sättet att se på språk som jag ansluter mig i min studie av hur vissa samhällseliga värderingar om språk tar sig uttryck i sex flerspråkiga gymnasieelevers tal som presenteras i denna uppsats.

När de flerspråkiga eleverna talar om språk skapar de i sitt tal länkar mellan språk och värderingar vilka kan beskrivas och analyseras med begreppet språkideologi (De Costa 2010:219-220), ett begrepp som används för att undersöka hur värderingar manifesterar sig i tal om språk. Enligt De Costa (2010:219-222) kan studier som intresserar sig för språkideologi delas in i två kategorier, dels de som studerar språkideologi på makronivå, dels de som studerar språkideologi på mikronivå. De förra intresserar sig bland annat för hur politiker talar om språk och vilka länkar de då skapar mellan språk och olika grupper i samhället. De senare intresserar sig istället för till exempel hur policyer omsätts i maktutövning i klassrum genom lärares praktik.

Den övervägande delen av studier av språkideologi är studier av språkideologi på makronivå där det framför allt är makthavares tal om språk som undersöks (De Costa 2010:221). Studier på mikronivå är underrepresenterade och bland dessa är det få som intresserar sig för subjekten som makten i sitt tal fokuserar (De Costa 2010:220).

Annorlunda uttryckt kan man säga att studier av språkideologier till övervägande del intresserar sig för maktutövare snarare än de individer eller grupper som är målet för maktutövning, både på makro- och mikronivå. Detta mönster återfinns också i forskningen kring språkideologier i en svensk kontext vilket återspeglas i urvalet av studier som presenteras i kapitlet tidigare forskning. Av de fyra studier som valts ut är det bara en (Milani & Jonsson 2012) som har ett mikrofokus där flerspråkiga ungdomars tal får stå i centrum. Övriga studier fokuserar på maktutövare, antingen på makronivå eller mikronivå. Det är insikten om att det inom fältet här finns ett relativt utforskat område som motiverar min studie av språkideologi på mikronivå i en svensk kontext i vilken just de individer och grupper som ofta är målet för maktutövning får komma till tals. Genom att beskriva och analysera hur sex flerspråkiga elever på en gymnasieskola i Göteborg talar om språk ges insikter i vilka samhälleliga värderingar de möter i sina liv. Samtidigt förstås de sex flerspråkiga gymnasieeleverna som självständiga subjekt med agens – de har också själva en möjlighet att tala om språk och blir på så sätt själva medskapare av språkideologier.

För att kunna uppfylla studiens syfte har jag genomfört samtal med sammanlagt sex deltagare. Samtalen har utgått från språkporträtt (Busch 2012; 2016) medan arbetet före, under och efter samtalen har informerats av det Kvale och Brinkmann (2014) skriver om halvstrukturerade livsvärldsintervjuer. Transkriptioner av de inspelade samtalen utgör tillsammans med de insamlade språkporträtten grunden för uppsatsens resultatkapitel. Studiens resultat tolkas och analyseras med hjälp av begreppet språkideologi vilket specificeras i kapitlet teori. I kapitlet tidigare forskning redogörs för andra studier av språkideologi i en svensk kontext.

Studien har genomförts med elever som jag möter i korridorerna på den skola där jag i skrivande stund arbetar men vilka vid studiens genomförande inte visste vare sig vad jag heter eller arbetar med. Tanken var att jag skulle ha så begränsad relation som möjligt till eleverna för att inte påverka deras vilja att delta i studien eller vilka svar de gav men ändå så pass god att de skulle känna sig bekväma med att fritt dela med sig av sina tankar om språk skulle de välja att delta. Förhoppningen är att en fungerande balans hittats här.

## **1.2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att undersöka vissa samhälleliga värderingar om språk vilka tar sig uttryck i sex flerspråkiga gymnasieelevers tal. För att uppfylla syftet används nedanstående frågeställning.

Vilka språkideologier manifesterar sig i talet hos sex flerspråkiga gymnasieelever på en gymnasieskola i Göteborg när de talar om språk?

## 2. Tidigare forskning

Nedan presenteras fyra studier av språkideologi i en svensk kontext varav två är på makronivå och två är på mikronivå.

### 2.1. Språkideologi i en svensk kontext

Stroud (2013) redovisar resultatet av en studie av språkideologi på makronivå i vilken han har studerat hur begreppen *halvspråkighet* och *rinkebysvenska* används utanför den vetenskapliga kontexten. Stroud redogör för halvspråkighetens framväxt som begrepp inom andraspråksforskningen och diskuterar olika sätt att förstå begreppet rinkebysvenska för att sedan jämföra hur de båda begreppen används i samhällsdebatten. Han konstaterar att begreppen halvspråkighet och rinkebysvenska kommit att användas på ett sätt som inte stämmer överens med förståelsen av dessa begrepp inom akademien. Stroud beskriver hur begreppen kommit att användas i "[...] diskurser som tar upp sociopolitiska, ekonomiska och ideologiska aspekter på språk och kulturkontakt i Sverige samt i debatter om migration, interetniska konflikter, makt och inflytande [...]" (Stroud 2013:313–314). Vidare skriver Stroud (2013:321) att begreppen halvspråkighet och rinkebysvenska används i icke-vetenskapliga sammanhang framför allt för att legitimera under- och överordning där de individer och grupper som uppfattas som invandrare underordnas de som uppfattas som etniska svenskar. Detta sker på två något olika sätt beroende på vilket begrepp som används. När det gäller halvspråkighet skriver Stroud (2013:335) att halvspråkighet kopplas till autenticiteten i svenskan som talas av den som uppfattas som invandrare medan det, när det gäller rinkebysvenska, handlar om att rinkebysvenska kopplas till vem som har rätt att definiera sig som svenskspråkig. Nedan redogörs för hur dessa båda typer av under- och överordning går till i praktiken.

Invandrares underordning möjliggörs med hjälp av begreppet halvspråkighet enligt Stroud (2013:319–320) genom att den som uppfattas som invandrare konstrueras som emotionellt och kognitivt mindre utvecklad än den som uppfattas som etniskt svensk. För att förstå hur detta är möjligt visar Stroud (2013:319–320) hur begreppet halvspråkighet är nära besläktat med idén att språket kan delas in i två nivåer. Den



ena nivån är en sorts ytlig språkkompetens som innefattar behärskande av ett språks grammatik och fonologi samt att man har ett utvecklat lexikon medan den andra nivån är en djupare språkkompetens kopplad till kognitiva och emotionella delar av språket. En person som till synes behärskar språket till fullo kan alltså med utgångspunkt i denna idé ändå konstrueras som halvspråkig, med hänvisning till att denne endast har ytlig språkkompetens och därför inte är kognitivt och emotionellt lika utvecklad som den som påstås ha såväl ytlig som djup språkkompetens. Annorlunda uttryckt, halvspråkighet förstått på detta sätt möjliggör att två personer som är födda och uppvuxna i Sverige och har svenska som förstaspråk i praktiken får sina samhällliga rättigheter tillgodosedda i olika stor utsträckning. De kan på så sätt sägas ges olika värde som människor. Genom att hävda att en person, trots mycket goda kunskaper i till exempel svenska, saknar en ogripbar djupare förståelse för språket går det att bortförklara till exempel arbetslöshet på grund av strukturell rasism med brister i språkkunskap. Marginalisering av vissa individer eller grupper blir på detta sätt möjlig inom den rådande samhällliga diskursen, vilken inte tillåter strukturell rasism (Stroud 2013:321). Med hjälp av begreppet halvspråkighet konstrueras individerna i denna heterogena grupp som ett homogent problem i behov av åtgärder (Stroud 2013:322).

Med rinkebysvenska legitimeras invandrares underordning då begreppet används i en icke-vetenskaplig kontext genom att gränser upprättas mellan ett tänkt oss och ett tänkt de där den som talar rinkebysvenska exotifieras och konstrueras som *den Andre* på grund av sitt språkbruk (Stroud 2013:328–329) medan den som inte talar rinkebysvenska uppfattas som en del av ett uppfattat vi. När det gäller de diskurser som finns i samhället omkring rinkebysvenska handlar de om vem som får betrakta sig som en legitim talare av svenska och vem som inte har den rätten (Stroud 2013:325). Stroud (2013:338) konstaterar att ”[d]e båda begreppen ger indirekt politisk auktoritet åt infödda svenskar, samtidigt som de innebär att invandrare undantas från social och politisk makt [...]”. Konsekvensen av detta resonemang blir att den som har rätten att definiera andras språk också har mer utvidgade rättigheter än den som inte har det och att den som har rätten att definiera andras språk alltid är en person som uppfattas som varande etniskt svensk.

Milani (2013) har liksom Stroud undersökt språkideologi på makronivå. Med hjälp av analyser av så kallade *språkideologiska debatter* visar Milani (2013:344; 2013:355) att *den Andres språkfärdigheter* har blivit ett sätt att underordna den Andre. Enligt Milani präglas det rådande samhällsklimatet av en diskurs som han beskriver med begreppet *jämlikhetsideologi* (Jonsson & Milani 2009:68). Denna diskurs omöjliggör ett av vissa makthavare önskat marginaliserande av individer och grupper som uppfattas som problematiska och från det upplevt gemensamma avvikande i ett upplevt homogent Sverige (Milani 2013:343–344). Att kritik som denna ses som viktig av vissa makthavare förklaras med att dessa upplever att nationalstaten är hotad i en värld som blir alltmer globaliserad (Milani 2013:362).

I den första av de två analyserade debatterna, språkkrav för svenskt medborgarskap (Milani 2013:346–355), är den bärande idén att invandrare i Sverige är ovilliga att lära sig svenska varför de måste förmås lära sig svenska genom tvång (Milani 2013:350). Annorlunda uttryckt kan man säga att invandrare i Sverige konstrueras som lata och att de själva är ansvariga för utanförskap och underordning vilket friställer staten och samhället i stort från ansvar (Milani 2013:363). Tanken är att det är bra för alla invandrare i Sverige att lära sig svenska (Milani 2013:349) vilket motiveras med att goda kunskaper i svenska är nyckeln till arbetsmarknaden och en förutsättning för social mobilitet och ekonomisk integration (2013:353–354), vilket enligt studien uppfattas som absoluta och goda mål. Debattörerna menar att man kan motivera de förmodat omotiverade invandrarna i Sverige att lära sig svenska om man kopplar krav på färdigheter i svenska till medborgarskap. Här ignorerar debattörerna det faktum att det inte är självklart att alla invandrare i Sverige kommer att ansöka om svenskt medborgarskap – eller att de ens vill det (Milani 2013:348).

I den andra av de två analyserade debatterna, blattesvenskadebatten (Milani 2013: 355–361) visar Milani hur flerspråkiga elever i svensk skola konstrueras med ett bristperspektiv. Idén är att flerspråkiga elever som deltar i modersmålsundervisning inte utvecklar den svenska som krävs för att fritt kunna kommunicera och få fri tillgång till arbetsmarknaden (Milani 2013:358). Även här knyts en individs framgång eller misslyckanden i samhället och livet i stort till individen själv. En framgångsrik individ är en enspråkig, svenskspråkig, individ medan en mindre framgångsrik eller till och med misslyckad individ är en flerspråkig individ.

Studierna av halvspråkighet och rinkebysvenska i sammanhang utanför akademien och språkrav för svenskt medborgarskap- och blattesvenskadebatterna är exempel på studier av språkideologi på makronivå. På mikronivå har Jonsson och Milani (2009:68) genomfört en studie av språkideologier så som de manifesterar sig i en interaktion mellan några flerspråkiga pojkar, deras lärare och en elevassistent i ett klassrum på en högstadieskola utanför Stockholm. Interaktionen initieras av klassens lärare som genom den vill etablera alternativt upprätthålla den diskurs som Jonsson och Milani (2009:83) menar råder i Sverige sedan 1970-talet. Diskursen benämner Jonsson och Milani jämlikhetsideologi och kortfattat kan den beskrivas som att man i Sverige idag endast får tala om olika kulturer som lika mycket värda och önskvärda medan tal om till exempel en kultur som mindre önskvärd än en annan inte är gångbart (Jonsson & Milani 2009:81–82).

En analys av interaktionen visar att eleverna är medvetna om den språkideologi som gäller i klassrummet genom sitt sätt att tala om språk. I interaktionen mellan läraren och en av eleverna, Nejib, söker hon aktivt konstruera Nejib som icke-svensk då hon ifrågasätter att han talar svenska i hemmet, trots att han flera gånger upprepar detta. Läraren ställer inte mindre än fyra frågor kring om Nejib verkligen inte talar något annat språk än svenska hemma för att försöka få fram att Nejib, som själv säger att han är från Marocko, talar något annat språk än just svenska i hemmet. Fram träder en bild av att jämlikhetsideologin är mer ord än värderingar och att läraren i sin praktik konstruerar eleverna i klassrummet som den Andre. Med andra ord framträder en språkideologi i interaktionen mellan elever, lärare och elevassistent där elevernas svenska uppfattas som något annat än en riktig svenska och där de marginaliseras då de tillskrivs denna icke-riktiga svenska.

Den fjärde studie som redovisas i denna uppsats är också den en studie av språkideologi på mikronivå. Milani och Jonsson (2012) skriver precis som Stroud (2013) om begreppet rinkebysvenska, men där Stroud (2013) diskuterar diskurser i samhället i stort analyserar Milani och Jonsson en interaktion mellan några ungdomar och en av författarna av artikeln. Milani och Jonsson (2012:44) konstaterar att rinkebysvenska i svensk media har använts för att konstruera svenska unga män i förorten som den Andre genom att kontrastera rinkebysvenskan mot standardsvenskan där den senare uppfattas som god, jämlik och emancipatorisk

medan den förra uppfattas som dålig och avvikande. Milani och Jonsson konstaterar också att fokus legat framför allt på makronivå, på hur rinkebysvenska framställts i det offentliga samtalet och i massmedia. I sin artikel har Milani och Jonsson därför ett annat fokus. Milani och Jonsson (2012:44–45) undersöker hur de unga män som i debatten framställs som problematiska, chauvinistiska och icke-svenska själva förhåller sig till rinkebysvenskan och hur de använder den i sin identitetskonstruktion. Detta sker genom återgivandet av två interaktioner vilka presenteras närmare i nästa stycke. De två interaktionerna visar något olika saker men gemensamt för dem är att ungdomarna använder sig av *kodväxling* (Normann Jörgensen 2013:415) när de växlar mellan olika varieteter eller vad Milani och Jonsson (2012:45) kallar för *youth styles*, i föreliggande uppsats kallat för vad Bijovet & Fraurud (2013:371–372) benämner *stil*.

I Milani och Jonssons artikel (2012:52–55) visas hur stil kan manifesteras språkideologier i återgivandet av en interaktion mellan några tonårspojkar. I interaktionen växlar en av pojkarna mellan rinkebysvenska och vad Milani och Jonsson (2012:55) beskriver som innerstadsaccent från södra Stockholm. Då pojken växlar mellan dessa båda varieteter menar Milani och Jonsson att pojken inte bara växlar stil utan också visar hur de båda sätten att tala hos pojken länkas till värden så som kaos respektive ordning. Samma fenomen beskrivs i en annan interaktion (Milani & Jonsson 2012:56). Här växlar en av deltagarna i interaktionen mellan rinkebysvenska och standardsvenska när han byter ämne. Rinkebysvenska används när han talar om rivalitet och konflikter medan standardsvenska används när han talar om goda relationer och ordningsamhet.

Milani och Jonsson tolkar de båda stilväxlingarna som uttryck för språkideologi. I sammanhanget är tolkningen rimlig, men det finns också andra tänkbara tolkningar vilka inte berörs. Det är till exempel knappast långsökt att tänka sig att ungdomarna växlar stil för att de i det ena fallet imiterar en vuxen och i det andra fallet vänder sig till en vuxen – alltså personer som i ålder avviker från dem själva. Milani och Jonsson tar inte heller upp etnicitetsaspekten – uppfattas polisen som icke-svensk eller etniskt svensk av ungdomarna och påverkar det bytet av stil? Uppfattas forskaren själv som icke-svensk eller svensk? Och hur uppfattar ungdomarna sig själva – som icke-svenskar eller etniska svenskar? Annorlunda uttryckt är det inte tydligt om

ungdomarna använder rinkebysvenskan inom gruppen men inte utåt från gruppen eller om det är något annat än just språkideologi som styr deras val av stil när de växlar ämne.

### 3. Teori

Nedan preciseras och problematiseras användningen av begreppet språkideologi så som det används i denna uppsats.

#### 3.1. Språkideologi

Begreppet språkideologi kan definieras på olika sätt men det används alltid för att beskriva de länkar som skapas mellan språk och icke-språkliga fenomen (De Costa 2010:219–220). I det följande redogör jag för hur begreppet används i denna uppsats.

Språkideologi beskriver i den föreliggande uppsatsen de länkar som talare skapar mellan språk och värderingar när de talar om språk. Länkar används här i betydelsen samband och värderingar i betydelsen subjektiv uppfattning om något (SO 2009 [www]). Definition av begreppet språkideologi som används i den föreliggande uppsatsen är medvetet bred eftersom tanken har varit att det endast är med en bred definition av språkideologi som det blir möjligt att de beskriva de sex flerspråkiga gymnasieelevernas tal om språk på ett tillfredställande sätt. Definitionen är också till synes snarlik Strouds beskrivning av begreppet men Stroud använder ordet föreställningar (Stroud 2013:314) istället för ordet värderingar i sin definition. Att jag använder ordet värderingar i min definition istället för föreställningar beror på att föreställningar kan uppfattas som varande neutrala medan värderingar till sin natur är subjektiva och det är just detta, det subjektiva, som är intresset för denna studie.

Stroud (2013:314) skriver om användningen av begreppet språkideologi att det ”är vad som tillåter oss att tolka individuella talares språkliga yttranden som uttryck för bestämda sociala, politiska och värderingsmässiga förhållanden”. Stroud skriver vidare:

Man kan säga att språkideologin har en förmedlande roll mellan å ena sidan sociala och politiska värderingar och å andra sidan individuellt språkbruk och individuella språkliga val – mellan å ena sidan de sociohistoriska och materiella förutsättningar för interetniska möten och konfrontationer och å andra sidan språkbrukets och språktillägnelsens mikropolitik. (Stroud 2013:314)

De båda ovanstående citaten ringar väl in hur språkideologi används i denna uppsats där tanken är att användandet av begreppet språkideologi som analysredskap kan synliggöra vissa samhälleliga värderingar om språk genom analys av de yttranden som deltagarna gör – och inte gör – om språk.

Definitionen av språkideologi som används i den föreliggande uppsatsen skiljer sig i sitt breda sätt att uppfatta språkideologier från andra mer precisa definitioner. En kritik mot just denna specificitet hos begreppet presenteras av Darwin och Norton (2015) som diskuterar språkideologi i anslutning till begreppet ideologi i en modell tänkt att användas för analys av hur andraspråksinlärare investerar i språk. Deras modell har tre komponenter; ideologi, identitet och kapital (Darvin & Norton 2015:42). De ställer komponenten ideologi mot begreppet språkideologi när de argumenterar för sin definition av ideologi så som den används i deras modell. Darwin och Nortons slutsats är att ideologi är ett mer lämpat begrepp än språkideologi som de menar är alltför smalt för deras användningsområde. De skriver att språkideologi är ett utmärkt verktyg för att analysera makt så som den manifesterar sig i språkliga utbyten men att den endast kan användas för dessa typer av analyser. Annorlunda uttryckt blir språkideologi i Darwin och Nortons (2015:42) tolkning ett verktyg för att undersöka under- och överordning genom tal i relationer mellan människor och grupper samt motstånd mot marginalisering. I Darwin och Nortons användning av begreppet språkideologi är det centrala alltså maktkomponenten. Detta kan ställas mot min bredare användning av begreppet i denna uppsats där länkar mellan språk och värderingar i stort, inte bara mellan språk och makt tas fasta på. Annorlunda uttryckt, alla länkar som en talare gör mellan språk och värderingar är inte uttryck för maktförhållanden men alla maktförhållanden som uttrycks i en talares tal om språk är uttryck för värderingar och på så sätt också för språkideologi.

Exempel på andra länkar än dem mellan språk och makt som kan synliggöras med hjälp av begreppet språkideologi diskuteras av Busch (2017:348). Enligt Busch kan nämligen språkideologier skapa band mellan människor och grupper likväl som språkideologier kan leda till utestängning beroende på vilka språkideologier som existerar i det sammanhang där vi befinner oss. Detta sker till exempel då vi lyfter fram ett av våra språk för att vi känner att det medför respekt respektive då vi väljer att dölja ett av våra språk då det motsatta förhållandet råder (Busch 2017:348). Språkideologier kan alltså i praktiken påverka hur vi upplever våra språk och på så sätt också oss själva.

Ytterligare en aspekt av språkideologier som Busch lyfter fram är att talare kan konstrueras som legitima respektive illegitima talare av ett språk (Busch 2017:348). Det betyder i praktiken att en person som konstrueras som en illegitim talare av ett språk kan uppleva att den vare sig kan eller har rätt att använda ett visst språk baserat på hur den uppfattar sina rättigheter till ett språk i förhållande till andra.

## **4. Urval, metod och material**

Arbetet med uppsatsen har följt en struktur som till stor del stämmer överens med vad Kvale och Brinkmann (2014:144–145) kallar sju stadier i en intervjuundersökning. Metodkapitlets uppläggning utgår från det andra stadiet, kallat planering (Kvale & Brinkmann 2014:326). Tanken är att denna uppläggning skall ge läsaren insikter i vilka överväganden som legat till grund för metodval och urval av deltagare. En genomgång av planeringsstadiet ger också svar på de fem frågor om metod som Kvale och Brinkmann (2014:329) menar att läsaren av uppsatsen behöver få besvarade. Dessa frågor rör intervjudesign, intervjusituation, utskrift, analys och verifiering.

Kapitlets uppläggning ser ut som följer. Först presenteras under avsnittet urval hur urvalet av deltagare gått till. Detta avsnitt följs av avsnittet deltagare i vilket deltagarna kortfattat presenteras. Därpå följer en redogörelse för de etiska överväganden som gjorts innan, under och efter samtalens genomförande. De två sista avsnitten i kapitlet utgörs av en presentation av samtalen som genomförts med språkporträtt som utgångspunkt samt en beskrivning av det insamlade materialet. I det

sista avsnittet presenteras också miniatyrer av språkporträtten vilka sedan kommenteras mer utförligt i resultatkapitlet.

#### **4.1. Urval**

Totalt deltog i studien sex flerspråkiga elever vilka vid tiden för studiens genomförande alla gick ett nationellt program vid en gymnasieskola i Göteborg. Av deltagarna är fyra flickor och två pojkar. Två av deltagarna har flyttat till Sverige under de senaste åren medan fyra av dem är uppvuxna i Sverige.

Urvalet av deltagare utgick från tillgänglighet. Jag fick möjlighet att närvara på mina kollegors lektioner för att fråga om eleverna i deras klasser kunde tänka sig att delta i en studie om språk. Innan jag presenterade mig själv eller syftet med mitt besök i klassrummet delade jag ut linjerade papper till eleverna och förklarade att de skulle få två frågor att besvara. På tavlan skrev jag upp frågorna vad heter jag och vad jobbar jag med. Jag bad sedan eleverna att skriva sina svar på pappren de fått och samlade sedan in dessa. Syftet var att undersöka hur väl eleverna kände till mig. Resultatet visade att ingen av eleverna kände mig till förnamn och att ingen visste exakt vad jag arbetar med. Det visade sig dock att de flesta visste att jag på något sätt arbetar med introduktionsprogrammet språkintröduktion (SFS 2010:800) på skolan.

Efter att pappren samlats in presenterade jag kortfattat studien som en studie av hur gymnasieelever talar om språk. Eleverna fick frågan om intresse fanns för att delta och namn på intresserade elever, kontaktuppgifter till dessa samt uppgifter om vilka dagar och tider de skulle kunna träffas antecknades. Elevernas ålder kontrollerades sedan i skolans lärplattform och samtyckesblanketter utformades utifrån om eleverna var över eller under 18 år gamla. I de fall eleverna var under 18 år gamla hjälpte elevernas mentorer mig genom att vidarebefordra informationsbrev (bilaga 2) till målsmän. Breven lämnades sedan tillbaka till mig av mentorerna.

##### **4.1.1. Deltagare**

Här presenteras de totalt sex deltagande eleverna. Eftersom deltagarna lovats konfidentialitet är informationen som ges om dem begränsad för att säkerställa att de inte kan identifieras. Namnen som används här är fingerade.



Mohamed är 18 år gammal och bor i Göteborg. Diana är också 18 år gammal och boende i Göteborg. Omid, som även han är 18 år gammal, läser preparandutbildning vilket på skolan är integrerat i de nationella programmen vilket i praktiken betyder att han läser ett av gymnasieskolans högskoleförberedande program. Aamina är 16 år gammal och bor i Göteborg. Idil är också 16 år gammal och även hon bor i Göteborg. Nimo är 18 år gammal och bor i Göteborg.

#### 4.2. Etiska överväganden

Etiska överväganden gjorda i samband med studien har utgått från vad Kvale och Brinkmann kallar *intervjuarens grundläggande etiska dilemma*. De skriver:

Forskaren vill å ena sidan att intervjun ska vara så djup och inträngande som möjligt med risk för att intervjupersonen kränks och å andra sidan att den ska vara så respektfull mot intervjupersonen som möjligt med risk för att få ett empiriskt material som bara skrapar på ytan. (Kvale & Brinkmann 2014:98)

Denna tanke vägledde mig genom samtalen vilket är ytterligare en förklaring till att vissa frågor ibland inte ställdes till vissa deltagare medan de ställdes till andra. Situation och intuition fick avgöra om en fråga ställdes eller inte snarare än på förhand uppsatta regler, på det sätt som Kvale och Brinkmann (2014:104) förespråkar.

De etiska frågor som Kvale och Brinkmann (2014:105–106) menar att man bör ställa sig har också legat till grund för fattade beslut kring studien. Bland annat, vilket nämnts i avsnitt 4.1 i denna uppsats, utformades blanketter för samtycke, till målsmän för deltagare som var under 18 år gamla (bilaga 2) och till de deltagare som var över 18 år gamla (bilaga 3). Dessa blanketter delades ut för underskrift och samlades in innan samtalen genomfördes. Blanketten för elever som fyllt 18 år användes också vid själva samtalstillfället för de elever som ännu inte fyllt 18 år. På grund av studiens frågeställning kunde jag ge ärlig och uppriktig information om syftet med studien genom att säga till deltagarna att målet var att höra dem berätta om sina språk. Mer

information än så gavs inte till deltagarna, vare sig vid det initiala frågetillfället eller i samband med genomförandet av de bokade samtalen.

Konfidentialitet lovades deltagarna och har skapats och upprätthållits tack vare att det insamlade materialet förvarats på en USB-sticka istället för på en internetansluten dator. Deltagarnas namn har som nämnts fingerats i uppsatsen och information om till exempel vilken stadsdel de bor i har tagits bort ur presentation av dem för att säkerställa att de inte skall kunna identifieras. Viss information har dock inte fingerats eller uteslutits ur studien. Det gäller bland annat de olika språk som deltagarna berättar om i samtalen. Har de själva kallat ett språk för somaliska, svenska eller dari används dessa beteckningar i resultatkapitlet på det sätt som deltagarna använde dem i samtalen. Vidare är min bedömning att deltagarna inte kommer att lida skada av att resultaten publiceras, inte heller väntas att grupper som eleverna kan hänföras till kommer lida skada av de publicerade resultaten.

#### **4.3. Samtal med utgångspunkt i språkporträtt**

Samtal med utgångspunkt i språkporträtt (bilaga 1) är en multimodal biografisk metod (Busch 2012:510–511) som används för att studera *lingvistisk repertoar* (Busch 2012:503–504), den uppsättning språkliga resurser som en individ har tillgång till. Språk förstås inom forskningen där språkporträtt används som mer än de avgränsade enheter som brukar kallas svenska, engelska, arabiska och så vidare (Busch 2012:511). Denna förståelse för språk bygger på insikter sprungna ur forskning kring translanguaging, postrukturella perspektiv och samtida kritisk lingvistik (Busch 2012:505–510) som till exempel säger att själva tanken på språk som avgränsade enheter är uttryck för språkideologi (Busch 2012:511).

Med språkporträttet som utgångspunkt för samtal är det möjligt att låta talaren själv definiera sina språk och sin språkanvändning istället för att forskaren definierar talarens språk åt talaren (Busch 2012:511). Det var denna möjlighet som gjorde att jag valde språkporträttet som utgångspunkt för samtal som metod i min studie. Med tanke på studiens syfte och frågeställning var det viktigt att låta deltagarna själva berätta fritt utan att bli styrda av en intervjuguide vilket hade blivit fallet hade jag istället för samtal valt att genomföra intervjuer. Användandet av en strukturerad

intervjuguide (Kvale & Brinkmann 2014:173–176) hade med andra ord riskerat omöjliggöra att studiens frågeställning skulle kunna besvaras och att studiens syfte därmed inte heller hade kunnat uppfyllas. Med detta sagt var samtalen inte helt oförberedda. En intervjuguide användes under samtalen då så var passande.

Intervjuguiden har konstruerats utifrån vad Kvale och Brinkmann förespråkar när det gäller den typ av studie som här har genomförts, vad de kallar en studie på ”jakt efter spontana beskrivningar av den levda världen” (Kvale & Brinkmann 2014:173). Själva användandet av intervjuguiden utgick från den hos Kvale och Brinkmann centrala tanken om samtalsintervjun som hantverk (2014:86–87). Kortfattat kan man säga att de vänder sig mot regelstyrning vid intervjuande och att de istället betonar vikten av intuitionen (Kvale & Brinkmann 2014:128). Denna syn på intervjuande genomsyrade de sex samtal som denna studie bygger på. I praktiken innebär det att frågor ur intervjuguiden ställdes om de passade in i samtalet men att de lämnades därhän om så inte var fallet. Intervjuguiden har inte heller haft någon på förhand bestämd struktur, frågorna i intervjuguiden har alltså inte varit tänkta att ställas i någon särskild ordning.

Även om samtalen i sig var intuitiva och innehållet i dem till stor del styrdes av vad deltagarna själva valde att ta upp följde genomförandet av samtalen den struktur Kvale och Brinkmann (2014:170–172) förespråkar. Det innebär att varje samtal inleddes med en orientering där jag förklarade syftet med studien som att deltagaren skulle medverka i en studie där elevers syn på sina språk skulle undersökas. Jag berättade sedan att jag ville spela in samtalet varpå deltagaren fick underteckna en samtyckesblankett om den gick med på detta. Deltagarna fick sedan välja mellan tre olika typer av pennor, två typer av tuschpennor och en typ av stiftpennor. Ett förfarande som hämtar inspiration från det Busch (2012:8) skriver om hur ett samtal med språkporträtt kan gå till. Hon beskriver hur elever i grundskolan fått språkporträtt, att de uppmanats att använda en färg för varje språk och hur de sedan instruerats att rita sina språk i språkporträttet. Samma tillvägagångssätt använde jag mig av i min studie. Pennorna låg tillsammans med språkporträttet framför deltagarna på bordet vid vilket de satt tillsammans med mig. Tanken var att deltagarna skulle känna kreativ frihet tack vare att det fanns olika typer av pennor och många olika färger. Eftersom deltagarna själva fick välja färger för att sedan fylla i porträttet på det sätt som de

själva önskade menar jag att förutsättningar för dem att styra samtalets innehåll och utveckling skapades. Deltagarna fick under samtalen berätta fritt och jag ställde följdfrågor under samtalens gång. Frågorna jag ställde kan delas in i två kategorier; spontana och förberedda. Spontana frågor är frågor som ställdes utifrån vad deltagaren själv berättat, det gäller till exempel frågor kring förtydliganden eller utvecklingar av olika yttranden. De förberedda frågorna, vilka finns i den ovan beskrivna intervjuguiden, kan i sin tur delas in i två kategorier. Den ena kategorin rymmer frågor kring hur språkporträttet fyllts i. Hit hör frågor kring val av färger, hur eller varför en viss kroppsdel fyllts i, varför språkporträttet innehåller eller inte innehåller skarpt avgränsade fält eller områden där färger blandats, varför att visst mönster ritats och andra liknande frågor. Den andra kategorin frågor inom de förberedda frågorna gäller frågor som utgår från vetenskapliga artiklar som lästs inför studien samt språkideologi så som begreppet presenterats under avsnitt 3.1 i denna uppsats. Dessa frågor gäller till exempel arbetsmarknad, studier och framtid. Samtalen avslutades på det sätt som Kvale och Brinkmann (2014:171) föreslår med uppföljning genom att deltagarna fick frågan om de haft något mer att berätta.

#### **4.3.1. Kropp och rum**

Kroppar och icke-kroppars betydelse för hur man skall förstå studiers resultat betonas av Kvale och Brinkmann (2014:131–138) som menar att dessa aspekter av intervjun ofta glöms bort men att de samtidigt är centrala för att kunna värdera resultatet av en studie. Mot bakgrund av detta redovisas därför här vilka förutsättningarna för samtalen varit samt vilka förberedelser och iakttagelser som gjordes innan, under och efter samtalen.

Samtalen genomfördes på den arbetsplats där jag för närvarande arbetar, tillika deltagarnas skola. Kvale och Brinkmann (2014:150) argumenterar för att det är viktigt att vistas en längre tid i den miljö där deltagarna befinner sig för att vara bekant med jargong, rutiner och maktstrukturer. Enligt dem ger lokalkännedom bättre förutsättningar för samtalet, det blir till exempel möjligt att ta hänsyn till lokala förhållanden vilka skulle kunna inverka på samtalet om man inte känner till dem. Jag

har följt deras rekommendation och det är deras argument som legat till grund för beslutet att genomföra studien på deltagarnas skola.

Skolans klassrum användes som plats för samtalen vilket motiverades av att deltagarna långt oftare befinner sig i klassrum än i till exempel konferensrum där de normalt sett endast befinner sig under möten med till exempel rektor eller vid utvecklingssamtal med mentor. Tanken var att om deltagarna kände sig hemma skulle chanserna att de skulle känna sig trygga att tala fritt öka. Andra miljöer som till exempel kaféer eller konferensrum övervägdes men insikten om att publika miljöer skulle kunna inverka hämmande på deltagarnas vilja att tala fritt i den händelse skulle de ta upp sådant som var känsligt ledde till att dessa miljöer valdes bort. Under samtalet satt jag antingen mitt emot eller bredvid deltagaren, rummet fick avgöra vad som kändes bekvämt i situationen. Mellan mig och deltagaren, antingen snett framför eller bredvid, låg deltagarens språkporträtt och pennor. Samtalen spelades in med en mobiltelefon som låg på bordet. På detta sätt var det möjligt för mig och deltagaren att prata fritt utan att antecknande under samtalet blev nödvändigt. Min upplevelse är att samtalen tack vare detta förfarande blev avslappnade och naturliga.

#### **4.4. Material**

Materialet som samlats in består av sex inspelade samtal och sex språkporträtt. Materialet presenteras närmare i det följande.

##### **4.4.1. *Samtalsinspelningar***

Samtalsinspelningarna, vilka i genomsnitt är cirka 20 minuter långa, har transkriberats genom att jag under flera genomlysningar noggrant nedtecknat det som sägs i inspelningarna. De olika teman som redovisas i resultatavsnittet har framträtt genom en kombination av lyssning på de inspelade samtalen och läsning av transkriptionerna. En induktiv ansats (Kvale & Brinkmann 2014:238) har med andra ord legat till grund för bearbetningen av det insamlade materialet istället för att det passats in i på förhand upprättade kategorier (Kvale & Brinkmann 2014:243). Ett tema skall i den föreliggande uppsatsen förstås som en tanke eller idé hos flera av deltagarna.

Resultatet visar att så gott som samtliga deltagare jag talat med ser på sina olika språk som avgränsade enheter. Deras språk fyller olika funktioner i deras liv, används vid olika tidpunkter och med varierande syften. Resultatet visar också att språk kan vara något som är förknippat med både positiva känslor så väl som negativa, till exempel beskrivs språk av deltagare som något man själv väljer och som något man är tvungen att lära sig.

Sammanlagt framträder fem tydliga teman vilka redovisas utan någon inbördes ordning i förhållande till hur framträdande de är i deltagarnas tal, i vilken ordning i samtalen som de framkommit eller liknande.

Det första temat är länkar mellan svenska och olika värderingar, det andra temat är länkar mellan språkfärdigheter och formell eller avsaknad av formell utbildning i språket, det tredje temat är länkar mellan engelska och olika värderingar, det fjärde temat är länkar mellan andra språk som deltagarna använder och olika värderingar. Det femte och sista temat har inte att göra med ett eller flera specifika språk att göra utan är istället länkat till en kvantitativ syn på språk och marknadsvärde.

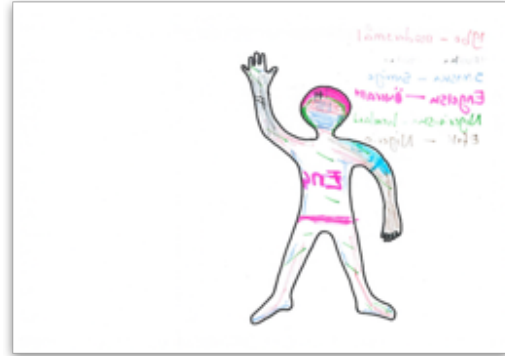
#### **4.4.2. *Språkporträtt***

Nedan, i figur 1, visas miniatyrer av de insamlade språkporträtten vilka finns redovisade i större storlek som bilagor 4–9. Under språkporträtten står de fingerade namn som används på deltagarna i uppsatsen. Språkporträtten kommer också i den ordning som deltagarna nämns i resultatkapitlet för att underlätta för läsaren om läsaren önskar gå tillbaka till miniatyrerna för att titta på hur de olika fälten ser ut istället för att bläddra till bilagorna.

De olika färger, former och proportioner som deltagarna valt att använda när de fyllt i språkporträtten kommenteras närmare i resultatdelen. Att språkporträtten visas som miniatyrer nedan och inte i resultatkapitlet beror på att det har visat sig vara deltagarnas tal snarare än språkporträtten som manifesterat de språkideologier jag letat efter i min analys av det insamlade materialet. Samtidigt får språkporträtten plats i samtalen och det blir därför viktigt för läsaren att ha en bild av hur språkporträtten ser ut.



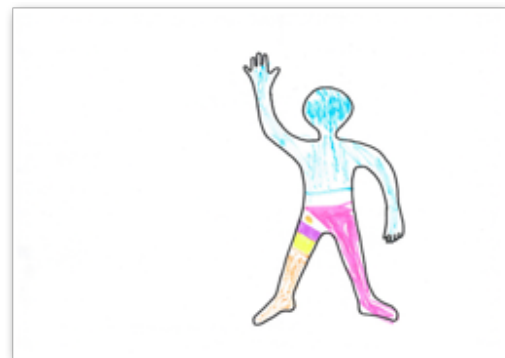
Mohameds språkporträtt



Dianas språkporträtt



Omid's språkporträtt



Aaminas språkporträtt



Idil's språkporträtt



Nimos språkporträtt

Figur 1. *Miniatyrer av språkporträtt*

## 5. Resultat

Enligt Kvale och Brinkmann (2014:287) är det inte på förhand uppsatta regler som avgör huruvida ett resultat är tillförlitligt eller ej utan ansvaret för detta vilar på forskaren. Det centrala i resultatredovisningen är enligt Kvale och Brinkmann att på ett tydligt och transparent sätt redovisa hur forskaren kommit fram till sitt resultat. Detta har varit utgångspunkten för hur jag har bearbetat det för denna studie insamlade materialet och för hur jag valt att presentera det. Konkret innebär det till exempel att endast de bästa citaten återges (Kvale & Brinkmann 2014:331) i resultatavsnittet. Excerpterna som presenteras nedan skall följaktligen ses som representationer för de teman som träder fram i deltagarnas tal. Det vore omöjligt av utrymmesskäl att rapportera och kommentera hela det insamlade materialet. Det skulle inte heller gynna läsbarheten eller öka tillförlitligheten med många och långa excerpter eftersom de är bearbetningar av samtal som bara delvis låter sig översättas från situationen då de ägde rum till skriven text.

Transkriptionerna har i sin tur skrivits om från talspråklig till skriftspråklig form (Kvale & Brinkmann 2014:319–320) för att gynna läsbarheten (Kvale & Brinkmann 2014:331). Det är dessa omskrivna transkriptioner som presenteras i resultatavsnittet. Eftersom ansatsen i studien inte är att analysera hur saker sägs utan endast innehållet i det som sägs är detta motiverat.

### 5.1. Tema 1 – I Sverige talar man svenska

I samtalen med de sex flerspråkiga gymnasieeleverna framkommer flera länkar mellan det svenska språket och värderingar kopplat till detta. Eleverna beskriver dels sina egna värderingar som de länkar till det svenska språket, dels andras värderingar kopplade till det svenska språket. I det senare fallet kan det gälla till exempel beskrivningar av lärares värderingar, arbetsgivares värderingar men också föräldrars eller vänners värderingar. Dessa länkar samlas här under rubriken I Sverige talar man svenska där man används istället för vi för att spegla den syn på dem själva som icke-svenskar som framträder hos flera av ungdomarna. Man betecknar här således inte ett vi utan ett dom eftersom ungdomarna genom sitt sätt att tala om svenska ger uttryck



för just detta – i deras Sverige talar man inte bara svenska – men eftersom det väntas av en att man bara talar svenska så får man anpassa sig. Svenska verkar indirekt inta en särställning i ungdomarnas föreställningsvärld – trots att de själva beskriver andra språk som mitt språk eller mitt modersmål. Dessa, deras egna språk, är alltså underordnade de andras språk; svenskarna och svenskan. Nedan redogörs för några exempel på hur svenskan länkas till värden som gångbarhet.

I Mohameds språkporträtt (bilaga 4) är det största fältet lila. Mohamed berättar att den lila färgen representerar somaliska, språket som Mohamed har pratat hela sitt liv och att det lila fältet är störst för att somaliska är, som han säger, hans bästa språk. Näst störst plats får den gula färgen, svenskan, följt av orange som representerar engelska och blå som representerar spanska. Jag frågar Mohamed om det finns någon anledning till att somaliska och svenska är på överkroppen medan engelska och spanska är på underkroppen. Mohamed förklarar då att han delat in språkporträttet i två delar. Den del han färglade först, överkroppen, representerar de språk han kan bäst medan underkroppen representerar de språk han inte kan prata så bra. Det är alltså inte bara storleken på fälten i språkporträttet som reflekterar Mohameds syn på sina språk utan även i vilken ordning han valt att rita dem. Under den denna del av samtalet, där Mohamed berättar hur han fyllt i sitt språkporträtt, säger han också att han gett spanskan lite för stor plats i porträttet. Det hade räckt om tårna var blå, förklarar han. Det hade enligt honom bättre speglat hans faktiska spanskkunskaper.

Senare i samtalet förklarar Mohamed med utgångspunkt i sitt språkporträtt var och när han använder sina språk. Mohamed återkommer vid flera tillfällen till när han kan och inte kan använda somaliska respektive svenska. Han berättar att somaliska är hans starkaste språk men att det också är det språk han aktivt väljer bort i olika sammanhang. Han får frågan om det är någon skillnad mellan hur han använder somaliska i skolan och utanför skolan.

Mohamed: Ja, det brukar vara så. I skolan brukar jag prata väldigt mycket svenska eftersom läraren inte gillar när vi pratar andra språk än svenska. De förstår inte vad vi säger.

Ulf: Nä.

Mohamed: Men på fritiden så brukar jag prata somaliska för jag hänger med många somalier. Men det beror också på vem jag hänger med. Ofta brukar jag hänga med andra svenska killar som jag spelar fotboll med och de brukar jag bara prata svenska med eftersom de inte förstår somaliska.

Ulf: Ja.

Mohamed: Så det är bara svenska vi brukar prata, så det beror också på vem jag hänger med.

Här förklarar Mohamed att det finns två olika faktorer som begränsar när han kan använda vad han själv beskriver som sitt starkaste språk. Den ena faktorn är lärarnas ogillande inför att andra språk än svenska används i skolan och den andra att hans icke-somalisktalande vänner inte förstår somaliska. Det innebär för Mohamed att han under relativt stor del av dagen inte kan använda sitt starkaste språk. I samtalet lyfter han fram två platser och med två grupper av personer där han kan använda somaliska, hemma, med sina föräldrar och utanför skolan när han är med vänner där alla är somalisktalande. Båda dessa grupper hör hemma i det som inom sociologin kallas primärgrupp (Nationalencyklopedin 2018a [www]), alltså de personer runt en människa som hon har personliga kontakter med vilket kan jämföras med sekundärgrupp (Nationalencyklopedin 2018b [www]) som avser till exempel ytliga kontakter inom arbetsliv eller föreningsliv där man inte har personliga kontakter. Eftersom Mohamed, som han själv säger, spelar mycket fotboll när han inte går i skolan blir tiden på en dag när han inte kan använda somaliskan förhållandevis omfattande.

Mohamed beskriver ytterligare en begränsning för när han kan använda somaliskan när han återberättar en händelse han nyligen varit med om. Detta sker när jag frågar honom varför proportionerna mellan de olika språken i språkporträttet är olika. Mohamed berättar:

Mohamed: Jag gjorde lila större än alla andra eftersom jag har pratat somaliska

hela mitt liv, ända sedan jag föddes. Jag skulle säga att jag kan uttrycka mig bättre på somaliska. När jag tänker i mitt huvud så pratar jag ofta somaliska istället för svenska, det är kanske lite konstigt men så är det.

Ulf: Varför är det konstigt?

Mohamed: Jag vet inte egentligen men när vi hade en lektion då vi pratade om vilket språk man tänker på, om man tänker på sitt modersmål eller inte så svarade de flesta att de tänker på svenska men jag svarade att jag tänker på somaliska. Så jag är annorlunda från de andra.

Mohamed uttrycker här att det inte bara är i skolan eller med vänner som det finns begränsningar i vilka språk han kan använda. Även när han tänker behöver han förhålla sig till vad han uppfattar som omgivningens förväntningar på hans språkanvändning.

Precis som Mohamed beskriver hur hans starkaste språk bara kan användas i vissa situationer för Diana ett liknande resonemang i vårt samtal. Diana, som har ritat sex språk i sitt språkporträtt (bilaga 5) förklarar hur hon tänkt. Den röda färgen, som hon ritat på ansiktet, har hon valt eftersom hon förknippar rött med styrka. Hon säger att i hennes hemland brukar man säga att om man inte känner sitt språk så vet man ingenting. Den svarta färgen, som representerar franska, har hon valt, säger hon, för att hon inte fokuserat så mycket på att lära sig franska när hon gått i skolan när hon var yngre. Istället var det andra språk, engelska, efik och ebo [igbo] som var hennes prioritet, berättar hon. Det är också därför som den svarta färgen är målad som en del av ena armen och på händerna, säger hon. Franskan har inte tagit så stor plats i hennes liv, vilket bland annat innebär, berättar Diana, att hon kan hälsa på folk och prata med dem när hon åker till Frankrike men att det tar stopp när hon vill gå djupare. Svenskan, som finns på olika ställen i språkporträttet men utgör en relativt liten del, har representerats av färgen blå eftersom den blå färgen finns i den svenska flaggan, berättar Diana. Att den blå färgen finns på olika ställen i språkporträttet förklarar Diana beror på att hon fortfarande lär sig svenska. Hon säger att hon lär sig svenska varje dag, av klasskamrater, när hon tittar på filmer och så vidare. Den rosa och vita färgen, som i Dianas språkporträtt representerar engelska, är överallt. Det rosa fältet, som hon målat på ansiktet, representerar att engelska är det första språk Diana lärt sig,

förklarar hon. Den gröna färgen som också finns på ansiktet är nigerianska [igbo] har fått liten plats i språkporträttet, berättar Diana, eftersom det är mer av ett lokalt språk enligt henne. Detsamma gäller för den bruna färgen som representerar efik. Hon säger att hon lärt sig efik under de 11 år hon bott på den plats där språket talas, men att språket inte är hennes hemlands språk. Hon uttrycker att hon vill representera språket i språkporträttet men ger det inte lika mycket plats i vårt samtal som de övriga språken.

I samband med att vi pratar om Dianas språkporträtt frågar jag henne hur det kommer sig att nigerianska och svenska finns på olika ställen i språkporträttet. Diana förklarar.

Diana: Det är liksom för att de är en liten pyttedel, så jag lär mig fortfarande.

Ulf: Mm.

Diana: Jag kan inte säga att jag är perfekt på det här språket [svenska] men nigerianska, eftersom jag är här, eftersom jag bor i Sverige, så kan jag inte tala det med någon för att det är inte någonting man ska tala i Sverige.

Om Mohamed talar om hur lärarna i skolan inte vill att eleverna talar andra språk än svenska talar Diana här istället om hela samhället, inte bara skolan när hon säger att nigerianska [igbo] inte är något man skall använda i Sverige. Precis som Mohamed fokuserar Diana på var nigerianska inte kan användas – inte på var nigerianska faktiskt kan användas. Detta kan jämföras med hur Omid pratar om svenska och engelska. Om Diana pratar om nigerianska som något man inte kan använda i Sverige över huvud taget menar Omid att man i Sverige bara kan använda svenska och engelska. En sorts positiv men samtidigt indirekt exkluderande syn på svenska och engelska med andra ord. Vi pratar om hur Omid tänker kring kopplingen mellan språkkunskaper, studier och arbete.

Omid: Ja, de största [språken] för mig nu är svenska och engelska.

Ulf: Ok, varför?

Omid: Svenska, för att jag vill bo i Sverige. Eftersom jag vill bo i

Sverige behöver jag, måste jag, alltid prata svenska. Även engelska är viktigt för mig eftersom engelska är det andra språket i Sverige. Men inte bara i Sverige, i alla länder. I mitt hemland kan alla också prata perfekt engelska, alla eleverna.

Indirekt uttrycker Omid här att man i Sverige pratar svenska, undantagslöst. Omid länkar också språket till att fysiskt vistas i Sverige – vill man bo i Sverige så ska man prata svenska – alltid. Vad som skulle kunna tänkas hända annars, det svarar inte Omid på, det är underförstått i hans tal att i Sverige talar man svenska. Inte för att Omid nödvändigtvis vill utan bara för att han uppfattar detta förhållande som något neutralt och objektivt. Ett faktum som man behöver förhålla sig till om man bor i Sverige. Att det till exempel är mycket lättare för Omid att uttrycka sig och ta till sig information på något av hans andra språk är sekundärt. Det är inte viktigt vad han själv har för behov och vad som skulle gynna honom, det viktiga är att anpassa sig till ett upplevt villkor för att få existera i det svenska rummet.

Detta med svenskans särställning i elevernas föreställningsvärld får också andra konsekvenser vilket uttrycks i samtalen. Dessa redovisas nedan under den egna temarubriken 5.2.

## **5.2. Tema 2 – Vad innebär det att kunna ett språk?**

Både Omid och Diana har flyttat till Sverige under senare delen av sina liv och är inte uppvuxna här. I samtalen med dem visar det sig under samtalets gång att både Omid och Diana använder fler språk än de ritat i sina språkporträtt. De förklarar båda detta med att språk och plats hänger ihop – de språk de inte ritat används inte i Sverige och därför behöver man inte nämna dem, eller så glömmer man att nämna dem i samtalet eftersom den sker i en svensk kontext. Busch (2016:8) förklarar att språkporträttet inte kan sägas representera en sorts faktisk språkkunskap utan måste förstås som en bild producerad i en viss kontext. Detta är denna, den sociala kontext som deltagarna befinner sig i under samtalet och det är detta som syns i deras tal. Synen på språk som platsbundna manifesterar sig alltså inte bara i deras tal utan också i hur de fyllt i sina språkporträtt. Diana uttrycker att hon alltid glömmer bort ett språk, efik, som hon

beskriver som ett lokalt språk som bara talas i vissa stadsdelar i staden där hon vuxit upp. Detta kan jämföras med vad Omid säger om varför han inte fyllt i tadjjikiska och uzbekiska i sitt språkporträtt (bilaga 6) när han ganska sent i samtalet refererar till dem som språk han använder.

Omid har i sitt språkporträtt ritat den orange färgen, vilken representerar vad han kallar hans språk, dari, över de flesta delar av figuren. Det beror på, förklarar Omid, att det är hans största språk, det språk som tar mest plats i hans liv. Det är språket, säger Omid, som han aldrig kommer glömma. Omid förklarar att den orange färgen representerar olika saker på de olika kroppsdelarna. Han beskriver det som att hans kropp reagerar på dari och ger exemplet att han alltid, när han får en fråga på till exempel svenska, behöver tänka efter hur han skall svara på dari först. Det är därför, förklarar Omid, som han fyllt i ansiktet med orange, dari är språket han tänker på. Att han fyllt i den högra handen med relativt lite orange färg förklarar Omid med att han sällan skriver på dari, han använder språket framför allt för att läsa och prata, berättar han. Den lila färgen, som är som hans andra modersmål förklarar Omid, representerar persiska. Han har ritat den lila färgen både i ansiktet och på höger hand. Precis som för dari berättar Omid, skriver han sällan på persiska. Det beror på att han, som han säger, är perfekt på persiska. Persiska har varit hans skolspråk och han behöver inte träna. Därför har den lila färgen fått en liten plats i porträttet, enligt Omid. Att Omid ritat lila i vänster fot representerar enligt honom att han gått mycket i skola. Omid säger också att han ritat den röda färgen mycket på händerna tillsammans med den svarta färgen. Den röda färgen representerar svenska medan den svarta färgen representerar engelska. Båda färgerna finns också ritade på ansiktet. Omid förklarar att både svenska och engelska är språk han arbetar med, det är språk han lär sig både med händer och med huvudet. Eftersom han arbetar mer med dessa språk än vad han behöver göra med dari och persiska har han valt att rita dem större på höger arm, förklarar Omid.

Det är i samband med att Omid berättar ovanstående om sitt språkporträtt som han också nämner tadjjikiska och uzbekiska. Jag frågar honom hur det kommer sig att tadjjikiska och uzbekiska inte finns med i hans språkporträtt.

Ulf:           Varför är inte de [tadjjikiska, uzbekiska] med här?

Omid: De är mycket mindre, inte så stora. Jag kan prata tadjjikiska med tadjjikiska kompisar men jag lärde mig det inte i skolan. Jag bara lärde mig att prata lite. Ja, också uzbekiska, bara genom att prata med mina kompisar.

Senare under samtalet diskuteras om ifall det spelar någon roll var i Afghanistan Omid hade vuxit upp, om språken han talar har kopplingar till geografiska platser eller inte. Omid nämner då hazariska som inte heller finns med i hans språkporträtt. Han berättar att han inte hade lärt sig hazariska om han växte upp i Kabul, men i övrigt skulle språkporträttet se likadant ut. Hazariska, berättar Omid, är hans modersmål, hans originalspråk. Han förklarar hur han resonerat när han inte fyllt i sitt modersmål i språkporträttet.

Ulf: Varför är hazariska inte med här?

Omid: Jag kommer inte alltid ihåg. Mitt modersmål lärde jag mig inte skriva, jag lärde mig bara hemma. Jag fortsatte att prata med mina släktingar, vi pratar ju hazariska också. Det är mycket svårt, några delar av Afghanistan pratar pashto, några delar tadjjikiska, några uzbekiska, några hazariska. Men den största delen är dari, alla i Afghanistan kan prata dari, så jag också.

Här framträder ytterligare en intressant skillnad i ungdomarnas tal om språk. Omid representerar ett av två sätt att se på språk medan Aamina representerar en annan syn att se på språk. För Omid är språk som man studerat i skolan, språk vilka man kan skriva, de språk som verkligen räknas. Språk som man bara kan tala kan inte riktigt räknas som språk. Den andra uppfattningen, som Aamina har, är att språk är något som man använder, det är inte viktigt hur utvecklad behärskningen av språket är eller om man lär sig språket i skolan. Aamina berättar om sitt språkporträtt (bilaga 7) där det blå fältet representerar vad hon benämner sitt eget språk, somaliska, det näst största och rosa fältet representerar svenska medan det orange fältet representerar

engelska och de gula och lila fälten står för arabiska och franska. Den orange fläcken på vänster ben är koreanska.

Ulf: Läser du alla de här språken nu?

Aamina: Hemma lär jag mig koreanska, arabiska och franska men de här andra [somaliska, svenska, engelska], de använder jag varje dag.

[...]

Ulf: Så när du säger hemma, menar du hemma hos mamma och pappa?

Aamina: Ja, hemma. Med mina syskon, de är också intresserade av koreanska.

[...]

Ulf: Hur kom du in på Korea och koreanskan?

Aamina: Det började med att jag började kolla på koreanska, drama och sånt när jag var typ 10 år gammal. Sen fortsatte det så.

Ulf: Hur gör du när du lär dig?

Aamina: Först så kollar jag på filmer, sen säger jag efter det dom säger och samtidigt använder jag English [Google] translate, sen går jag in på Youtube och söker på hur man lär sig koreanska och så.

Ulf: Ok.

Aamina: Så jag lär mig därifrån också.

Aamina skrattar när hon får frågan om hon kan alfabetet och om hon kan skriva på koreanska. Hon säger sedan att hon bara kan prata. Samma tillvägagångssätt som beskriver när hon berättar om hur hon lär sig koreanska använder hon när hon förklarar hur hon studerar franska. Skillnaden mellan franska och koreanska, berättar Aamina, är att hon har vänner som pratar franska, dessutom lär sig hennes syster franska i skolan så där har hon andra att fråga om hjälp. Även när det gäller franska säger Aamina att hon inte kan skriva utan även här bara prata. Med hennes



arabiskkunskaper är det annorlunda. Aamina säger att hon läser arabiska i koranskola och när det gäller arabiskan så kan hon alfabetet, istället är det här talet som är svårt.

Även här framträder en skillnad mellan de flerspråkiga gymnasieeleverna som verkar handla om ifall man är uppvuxen i Sverige eller i ett annat land. De elever som är uppvuxna i Sverige definierar inte vad det innebär att kunna ett språk på samma sätt som de som vuxit upp i andra länder och flyttat till Sverige under senare år. De senare verkar länka samman formell skolning med språkkunskaper medan språk som man använder men inte läst i skolan konstrueras som något annat än riktiga språk. Något man kan och använder, men inte språk man kan och använder.

### **5.3. Tema 3 – Engelska, funkas liksom överallt**

I elevernas tal har engelska en särställning. Den får i elevernas tal en ställning som överordnad alla andra språk på grund av dess användbarhet. Eleverna sätter alltså till exempel inte de språk de använder mest i vardagen som viktigast utan konstruerar de språk de talar med familj, vänner och i skolan som underlägset engelskan som uppfattas vara lite bättre än alla andra språk. Nedan följer några excerpter som visar på sambandet mellan engelska och de värden som eleverna länkar till språket.

Idil berättar hur hon fyllt i sitt språkporträtt (bilaga 8). Underkroppen är ritad med blå färg och representerar somaliska. Överkroppen, som ritats gul, representerar svenska och den lila färgen som Idil ritat på huvudet är engelska. Jag frågar Idil hur det kommer sig att hon valt att rita den blå färgen, somaliskan, på underkroppen. Hon säger att det inte är av någon speciell anledning men att hon valde att rita ansiktet med lila färg eftersom engelska är ett språk som hon lärt sig i skolan. Jag frågar senare under samtalet när hon använder engelska och Idil svarar att hon använder engelska i skolan, med släkten, utomlands och på nätet. Idil förklarar att engelskan är mycket viktig för henne. När hon får frågan om hon tror att detta kommer att förändras svarar hon att den förmodligen kommer bli allt viktigare för henne.

Ulf: Tror du engelska kommer vara viktigare för dig i framtiden än nu eller kommer det vara samma?

Idil: Jag tror den kommer vara viktigare.

- Ulf: Viktigare?  
Idil: För det är oftast lättare att söka jobb när du kan engelska.  
Ulf: Varför är det så?  
Idil: För engelska är ju ett språk som man pratar överallt i världen.  
Det blir svårt att inte prata engelska när alla pratar engelska.

Detta, att engelskan underlättar uttrycks på många sätt. Det kan vara på arbetsmarknaden, men också på resor. I Idils fall kan man se en skillnad i hur hon använder engelska. Det finns situationer där hon själv väljer att använda engelska, som till exempel när hon kollar på Youtube-filmer på nätet eller när hon skall prata med släktingar men det finns också situationer där hon tänker sig att engelska är något nödvändigt, där hon behöver använda engelska, inte för att hon vill utan för att hon måste.

Nimo har en bild av att engelska, men också spanska, kommer att vara användbara för att, som hon säger, kunna kommunicera med människor var du än är i världen. Men samtidigt har hon ingen tydlig bild av varför hon har denna uppfattning. När hon får frågor om hur hon tänker är hennes svar allmänna och framför allt relaterar hon till sin situation idag, där hon läser ett högskoleförberedande program på gymnasiet.

Mohamed beskriver engelska som sitt *go to language*, ett sorts universalspråk som alltid kan användas när andra språk inte är gångbara. Han kallar engelska för "[...] ett internationellt språk som de flesta i världen kan prata". Även hos honom finns en bild av hur engelskan har en särställning internationellt. Samtidigt finns hos Mohamed en bild av att även om engelska är praktiskt att kunna så är inte alltid engelska tillräckligt. Under en del av samtalet som handlar om framtiden berättar han att han vill lära sig fler språk, särskilt mandarin. Mohamed förklarar att det beror på att det är ett av de mest talade språken i världen och att det skulle se bra ut; "[...] om man kan prata det språket så framstår man som mer intelligent".

- Ulf: Klarar man sig inte med engelska, hur tänker du?  
Mohamed: Ja, jag tror att om du kan mandarin så blir du accepterad bättre i samhället.  
Ulf: Ok, du tänker så?

Mohamed: Ja, jag tror det faktiskt. Om du bara har engelska så märker man direkt att du bara är en turist men om du vill leva där så är det bra att lära sig landets språk.

Ulf: Mm.

Mohamed: Även om du lever tio år där och du bara kan svenska och engelska så skulle det se lite konstigt ut. Så om du visar respekt så lär du dig deras språk. Det gör att du kan prata med människor och lära känna människor som bor där borta.

I den ovanstående excerpten länkar Mohamed engelskans gångbarhet till om man är bofast på en plats eller inte. Enligt hans sätt att se på engelska är den framför allt gångbar vid resor och kortare besök men kan inte helt ersätta ett språk som talas på en plats om man skall leva där under en längre tid.

När jag och Diana pratar om hur hon fyllt i sitt språkporträtt så förklarar hon hur hon tänkt kring engelska som, som hon beskriver som ett generellt språk i Nigeria. Hon förklarar att engelska är överallt, den är hela henne. Hon säger:

Diana: Eftersom engelska är internationellt, det är överallt.

Ulf: Mm.

Diana: Jag kan tala engelska var som helst men jag kan inte tala mitt modersmål [igbo] eller nigerianska eller de andra språken, förutom franska, någon annanstans.

Även här återkommer begränsningar i vilka språk som kan användas när och var som upprättade av andra än talaren själv. Diana säger alltså inte att hon väljer bort språken utan att de helt enkelt inte går att använda annat än i vissa kontexter. Hon får frågan om hur det känns att inte kunna använda sina språk överallt. Hon svarar först att det är vad det är – ett språk kan användas på en plats men inte en annan och vice versa, men sen utvecklar hon sin tanke och berättar att det ibland blir pinsamt när man försöker prata sitt språk och personen man pratar med inte förstår ens dialekt och skrattar åt en. Diana förklarar att hon då brukar tänka att det är den personens förlust, att hon har språkresurser som den personen saknar och att om de till exempel åker till

en plats där man talar hennes språk så kan hon kommunicera med människorna där men den andra personen kan det inte. Hon avslutar med att säga "[...] det är bara någonting som man ska anpassa sig till på grund av vilket område eller samhälle man växer upp i". I Dianas tal finns beskrivningar av underkastelse och motstånd mot det faktum att ett språk kan vara svårt att använda i en miljö där andra personer inte talar det samtidigt som man vill eller har behov av att använda just det språket. Diana säger tidigt i samtalet, när hon förklarar hur hon fyllt i sitt språkporträtt, att hon färgat sitt modersmål [igbo] rött för att "[...] jag tycker det är viktigt att visa att det är starkt liksom för att i mitt hemland är språk en viktig sak. Om du inte känner ditt språk så vet du liksom ingenting". Hon länkar här språk och identitet varför det knappast är särskilt konstigt att hon tycker att det kan vara problematiskt att hon inte kan använda sitt modersmål i situationer där hon vill använda det. Samtidigt verkar Diana inte tänka att hon skall förlora sitt modersmål på grund av att hon inte använder det eller liknande vilket är en tanke som finns hos till exempel Aamina.

#### **5.4. Tema 4 – Ja, och så är det ju mina andra språk också**

Om svenska och engelska av olika anledningar länkas samman med till exempel deltagande i samhället och på arbetsmarknaden blir det samtidigt tydligt hur deltagarna skapar länkar mellan de andra språk de talar och negativa värderingar. Övriga språk, oavsett när eller varför deltagarna använder dem betraktas som sekundära. Det kan bero på att de inte får använda dem, inte kan använda dem eller aktivt väljer bort att använda dem - oavsett definieras alla dessa språk som inte har samma status som svenska och engelska. Några sådana exempel finns med i avsnitten där svenskan och engelskan behandlas men för att göra temat tydligare återger jag nedan ett par utbyten kring andra språk som deltagarna talar där de beskriver hur de ser på användningen av dessa.

I samtalet med Idil berättar hon om framtiden. Hon säger att hon skulle vilja flytta till Frankrike och där arbeta som allmänläkare. Tidigare under samtalet har hon berättat att hon gärna vill lära sig franska i skolan men att det inte finns möjlighet. Att flytta till Frankrike för jobb skulle enligt henne kunna innebära att hon får den

möjligheten. När Idil i samband med detta får frågan om hon tror att språkporträttet skulle se annorlunda ut om hon ritade det om tio år svarar hon jakande på frågan.

- Ulf: Hur tror du att den skulle se ut då?  
Idil: Mer svenska, mer engelska, mindre somaliska.  
Ulf: Det är så alltså?  
Idil: Ja.  
Ulf: Så, somaliska, varför tror du att den skulle minska?  
Idil: För att somaliska inte är ett språk som jag använder när jag ska arbeta. Det är oftast svenska och engelska. Kanske kommer somaliska ha stor påverkan på världen i framtiden, men somaliskan är något jag kan göra på fritiden.

Idil får därpå frågan om hon menar att hur viktigt ett språk är beror på hur mycket man kan använda det. Idil svarar att det är så, men utvecklar inte tanken.

Både Aamina och Nimo studerar arabiska i koranskola, båda med målet att kunna läsa och förstå koranen. Nimo länkar identitet, etnicitet och religion till arabiska när hon berättar om sina arabiskstudier. Hon förklarar att ”arabiska är ett språk som vi tycker är väldigt viktigt. Eftersom vår religion är skriven på arabiska så lär vi oss arabiska”. Samtidigt tycker hon att det är svårt och talar om arabiska inte bara som ett för henne nytt alfabet, nya ord, ny fonologi – utan också som en ny kultur. I hennes berättande framträder en bild av att arabiska är viktigt för andra än henne själv när hon berättar att hon inte tänker fortsätta läsa arabiska i framtiden. Här uttrycker hon samtidigt ett val. Hon läser arabiska just nu eftersom det är viktigt för hennes identitet men hon ser att hennes identitet kommer förändras över tid och att arabiska i denna nya identitet inte kommer att ta lika stor plats. Fram träder här en bild av språk som något valbart och föränderligt där olika språk kan tjäna olika syften vid olika tidpunkter i livet.

### 5.5. Tema 5 – Ju fler språk du kan desto bättre är du

Ytterligare en länk som manifesteras i elevernas tal är den mellan antalet språk man talar och ens värde i ekonomiska termer - ju fler språk du talar desto mer värdefull är du för presumtiva arbetsgivare. Även här framträder en tydlig skillnad mellan de elever som är uppvuxna i Sverige och de som flyttat hit under senare år. De deltagarna som är uppvuxna i Sverige har mer vaga bilder av hur språk kan användas medan de som flyttat hit under senare år har tydliga bilder av som resurser och av hur språk har kopplingar till framför allt ekonomi genom arbete. Nedan visar jag först hur dessa vaga bilder kan ta sig uttryck hos de elever som är uppvuxna i Sverige och sedan följer två excerpter där språk länkar till människovärde, anställningsbarhet och framgång i arbetslivet.

Nimo berättar att hon i sitt språkporträtt (bilaga 9) låtit den lila färgen ta störst plats. Den lila färgen representerar somaliska som hon beskriver som sitt modersmål. Jag frågar varför somaliska är den största delen av henne varpå Nimo förklarar att hela hon och hela hennes familj och släkt är somalisk. Precis som somaliskan tar störst plats i hennes språkporträtt tar också somaliskan störst plats i hennes presentation av språkporträttet. De övriga språken, rosa, som representerar engelska, den blå färgen, som representerar svenska och den gula färgen, som representerar arabiska nämner hon först när jag frågar vad de olika färgerna representerar.

Senare i samtalet berättar Nimo vilka språk hon använder idag och om hur hon tror att hon kommer använda dem i framtiden. Nimo berättar att språk för henne är knutet till en plats, beroende på var hon bor kommer olika språk att vara olika viktiga i hennes liv, säger hon. Hennes starkaste språk är somaliskan och den har en särställning jämfört med de andra språken som är mer dynamiska med avseende på hur starka eller svaga de är. Nimo menar att hon glömmer bort vissa begrepp [ord] på somaliska men att det ändå, som hon säger, bara står där, annorlunda uttryckt, somaliskan är en konstant, den kommer hon aldrig glömma. De andra språken hon använder däremot riskerar att glömmas bort om de inte används, förklarar Nimo, på samma sätt som hon håller på att lära sig fler språk av praktiska skäl. Hon berättar att hon läser spanska och att det, tillsammans med engelskan, är ett språk som är bra att kunna. Nimo menar att båda språken är vad hon kallar för internationella språk och att de kan komma till

nytta när hon jobbar och reser. Dessa båda språk kan jämföras med somaliskan vilket hon menar att hon inte kan använda på en arbetsplats eftersom, som hon säger, ”[...] jag kommer inte jobba på ett företag med somalier”. Huruvida det är bra att ha språkkunskaper eller inte när man söker jobb kommer upp. Nimo säger att mycket väl kan vara så att språkkunskaper är bra vid arbetssökande.

- Ulf: Tror du att dina språk kommer att vara en bra resurs?
- Nimo: Ja, jag tror det eftersom de behöver människor med mer erfarenhet och olika saker och ting.
- Ulf: Aha.
- Nimo: Så jag tror de kommer att ta människor med fler språk än människor med ett språk.
- Ulf: Ok, varför tror du att de gör det?
- Nimo: Eftersom den här människan kan de ha mer användning av än den här.

I Nimos tal finns inga konkreta exempel på situationer där hon kan använda språk som resurs. Hon har en bild av att språk är värdefullt i ekonomiska termer men kan inte själv säga hur detta skulle se ut i praktiken. Nimos syn på språk kan jämföras med hur Omid talar om språk som resurs. Han har erfarenheter av att migrera och av att behöva lära sig språk för att få tillgång till samhället, för att kunna få jobb med mera, vilket skiljer sig från till exempel Nimo som är uppvuxen i Sverige. Omid berättar hur han tror att hans språkporträtt skulle se ut om han fick fylla i det om tio år, när han är 28 år gammal. Han säger att han troligen behöver lära sig fler språk i framtiden och tänker sig en framtid inom andra europeiska länder, till exempel Spanien.

- Ulf: När du säger att det är viktigt att lära för framtiden, varför är det viktigt, vad ska du göra med spanska i framtiden?
- Omid: Jag vill jobba. I framtiden måste du ha mycket kontakt med andra personer, många företag, många människor. Det är som jag sa, språk är makt. Om du har ett språk mer än en annan person, säg till exempel att du vill jobba på ett företag som

kontakt för Volvo. Du vill sälja bilar, exportera, till exempel till Spanien. Då måste du kunna spanska, men, om en annan person kommer och har ett ärende och som har alla ämnen godkända - men om du kan prata lite mer spanska, italienska eller tyska, eller lite arabiska, som du kanske behöver i framtiden, eller andra språk, då är du först. Företaget kommer att välja dig, inte den andra personen. Så, du har makten över språket, det är viktigt, tror jag.

Här finns en tydlig och direkt länk mellan språk, anställningsbarhet, konkurrens och därmed också till ekonomiskt värde. Den som talar flera språk är mer lättanvänd och får därför också andra möjligheter till arbete och därmed också till ekonomiskt välstånd. I Omids tal om språk är framför allt Europa som är fokus, han nämner arabiska som en resurs men tar till exempel inte upp något annat asiatiskt språk vilket både Mohamed och Aamina vilka tar upp mandarin och koreanska som språk de är intresserade av att lära sig. I samtalen framträder således olika språk som mer eller mindre önskvärda ur ett arbetsmarknadsperspektiv.

## **6. Analys och diskussion**

I det följande analyseras resultatet av studien med språkideologi så som begreppet beskrivits under avsnitt 3.1 som analysredskap. Länkar mellan språk och värderingar beskrivs och på så sätt besvaras studiens frågeställning och därmed syfte. Detta kapitel är tänkt att fungera både som analys- och diskussionsavsnitt.

### **6.1. Språkideologier i de sex flerspråkiga ungdomarnas tal om språk**

Det tydligast framträdande resultatet av studien som här presenterats är att var de deltagande eleverna vuxit upp påverkar hur de talar om språk. Detta kan tolkas som att olika värderingar kring språk råder på olika platser, vilket stämmer överens med det Stroud skriver om språkideologier som uttryck för olika sociala och politiska



värderingar (Stroud 2013:314) på så sätt att sociala och politiska värderingar inte ser likadana ut överallt. Samtidigt förklarar det inte varför de båda deltagande ungdomar som vuxit upp i två andra länder än Sverige har liknande och mer problematiserande sätt att se på språk, än vad de fyra flerspråkiga ungdomar som vuxit upp i Sverige har. Deras sätt att se på språk kan beskrivas som att de inte tar språk för givet på samma sätt som de elever gör som är uppvuxna i Sverige gör. Erfarenheten hos de båda ungdomar som flyttat till Sverige under tonåren är att språk är något man tillägnar sig för att det väntas av en i det nya samhället. Detta får till konsekvens att de upplever att de måste vara beredda att prioritera ner ett språk eller låta bli att utveckla det till förmån för svenskan. Här synliggörs de länkar mellan individuella språkliga val och sociala värderingar som Stroud (2014:314) menar att språkideologier skapar. Samtidigt finns hos Diana och Omid, de båda elever som vuxit upp i andra länder än Sverige, tanken att man behöver lära sig fler språk om man flyttar. Detta sägs med en självklarhet i deras tal som inte finns hos de elever som är uppvuxna i Sverige. Kanske är det istället så att det är språkideologin som uttrycks av de elever som är uppvuxna i Sverige som är avvikande. En möjlig förklaring skulle kunna vara att det finns en mer global språkideologi där språk uppfattas som något mindre konstant än vad det gör i Sverige. Detta skulle i så fall kunna förklara hur två personer från olika delar av världen verkar skapa samma länkar mellan språk och värderingar oberoende av varandra, medan de elever som vuxit upp i Sverige skapar sinsemellan lika men från de utanför Sverige uppvuxna ungdomarna andra länkar mellan språk och värderingar.

Ytterligare något som framträder i de flerspråkiga elevernas tal om språk är att språk kan uppfattas som negativt eller positivt. Hos Aamina finns till exempel tanken att hon blivit tvingad att lära sig de språk hon använder medan hon inte fått möjligheten att lära sig flera andra språk som hon vill kunna använda. Det är följaktligen två typer av hinder som hon beskriver. Här synliggörs hur Aaminas språkbruk och språkliga val styrs av samhällsliga språkideologier (Stroud 2013:314). Hon tvingas med andra ord lära sig och använda språk på grund av sociala och politiska värderingar i det samhälle hon lever i, inte av egen vilja. Hos Mohamed finns tanken att det är konstigt att tänka på somaliska när alla ens klasskamrater tänker på svenska. Mohamed har således under en lektion blivit medveten om att det är avvikande och kanske till och med uppfattas som fel av honom att använda sitt

starkaste språk till att tänka med. Även här konstrueras somaliskan, Mohameds starkaste språk, som något negativt. Detta är i sig ett uttryck för vad som i resultatet kallas för i Sverige talar man svenska. Mohameds insikt om att han uppfattas som avvikande av sina flerspråkiga klasskamrater för att han tänker på somaliska istället för på svenska kan jämföras med vad Jonsson och Milani (2009:79) kommer fram till i sin studie. Om Nejib i deras studie uppfattas som avvikande av läraren när han säger att han pratar svenska hemma och om eleverna genom sitt tal visar att de väl känner till den språkideologi som säger att de genom sina språkkunskaper inte är svenskar så gäller det motsatta här. Mohamed beskriver här det motsatta, alltså att man som boende i Sverige, oavsett vilka språk man talar väntas använda svenska som sitt första språk i alla sammanhang, även när man tänker. En viktig skillnad mellan Jonsson och Milanis studie och den föreliggande studien är att det i Jonsson och Milanis studie är läraren som konstruerar Nejib som den Andre genom föreställningar om vilka språk han använder hemma medan det i denna studie enligt Mohameds beskrivning av vad som sagts är hans klasskamrater som konstruerar honom som den Andre.

En annan länk mellan språk och värderingar som framträder i resultatet är den som beskriver hur språkkunskaper villkoras. Bland deltagarna finns två sätt att uppfatta språkkunskaper där de deltagare som är uppvuxna utanför Sverige talar om språkkunskaper som något man tillägnar sig i skolan medan de som är uppvuxna i Sverige istället har en mer öppen syn på hur man utvecklar sig språkkunskaper. I de senares tal beskrivs språkkunskaper som något man kan skaffa sig själv, deltagarna beskriver sig således inte som beroende av någon annans erkännande av deras språkkunskaper, istället talar de om språkkunskaper som något de själva kan bedöma om de har eller inte har. De elever som är uppvuxna i Sverige har inte i lika hög grad reflekterat över sina egna språk, hur och när de används eller har tillägnats. Dessa fyra elever tar i större utsträckning språk för givna och resonerar inte kring språk som resurser eller som något man måste tillägna sig. I deras tal finns synen på språk som något man lär sig om man känner för det, inte som något som man måste lära sig för att andra säger det till en. Aamina, som är uppvuxen i Sverige, har dock mer liknande syn som de andra men bara delvis. Hon talar om somaliska, svenska och engelska som språk som hon varit tvungen att lära sig – men hennes anledning till varför hon inte velat lära sig språk är mer kopplat till lust än ett egentligt tvång. Hon tycker till

exempel att hon behärskar flera språk trots att hon inte kan skriva på dem. Detta kan jämföras med Omid, som flyttat till Sverige under senare år, som gör en tydlig åtskillnad mellan språk som man lärt sig i skolan och språk som man bara pratar. I Omids fall innebär det att modersmål och andra språk som han lärt sig tidigt i livet inte får samma status som språk som han lärt sig senare i livet och inte använder med till exempel sin familj. Detta sätt att se på språk kan sägas uttrycka en språkideologi – den att språk som man bara talar inte är riktiga språk, ett riktigt språk är ett språk som man fått skolning i där man behärskar både skriven och talad form av språket. Detta stämmer överens med det Busch (2017:348) skriver om legitima, respektive illegitima talare av ett språk, samt även det faktum att man i en viss social kontext väljer att lyfta fram eller dölja olika språk. I den aktuella kontexten, Sverige, skolan, ett samtal med en forskare tillika lärare kan det vara så att Omid i detta fall av en språkideologi som säger att språk lär man sig i skolan konstrueras som en illegitim talare. Det skulle också kunna förklara varför Omid väljer att lyfta fram de språk han studerat medan han väljer att inte prata om de språk som han ”bara kan prata”.

Om man jämför denna studies resultat med vad Milani (2013:358) i sin forskning visat om de antaganden som politiker gör kring kopplingar mellan flerspråkighet och misslyckande blir skillnaderna tydliga. Ungdomarna som kommer till tals i denna studie har en diametralt motsatt syn på framgång i livet, både privat och i arbetslivet. För dem är språk och flerspråkighet resurser. Det viktiga är inte hur många språk man lär sig, istället är det vilka språk man lär sig som är det centrala. Arabiska, somaliska, dari och igbo konstrueras alla som mindre viktiga – samtidigt som till exempel engelska, franska, spanska och mandarin konstrueras som viktiga språk. Slutsatsen blir att elevernas egna språk är mindre viktiga än andras språk.

Ytterligare en språkideologi som framträder i de sex flerspråkiga ungdomarnas tal om språk är den om svenskans särställning – inte bara i samhället utan även i deras liv. Trots att eleverna beskriver andra språk än svenskan som sina starkaste språk är det ändå svenskan som får ta störst plats i deras liv. Indirekt betyder detta att språken ordnas i en hierarki med svenskan längst upp och de andra språken som underordnade svenskan. I elevernas tal om språk framträder just svenskan som ett högre värderat språk än andra. Detta kan i sin tur tolkas som ”[...] ett uttryck för bestämda sociala, politiska och värderingsmässiga förhållanden” (Stroud 2013:314). Det är som Busch

(2017:348) skriver, eleverna befinner sig i ett socialt sammanhang som informerar dem om vilka värden som är viktiga i samhället. Värdet som eleverna i det här fallet beskriver är att svenska är språket med stort S, i Sverige. Annorlunda uttryckt säger eleverna att vill du existera i det svenska rummet skall du tala svenska. Detta i sin tur är vad Mohamed beskriver när han säger att lärarna enligt honom inte gillar när han och hans klasskamrater pratar andra språk än svenska i klassrummet. Så som Mohamed beskriver lärarnas sätt att förhålla sig till andra språk än svenska i klassrummet kan de ses som manifesterande en språkideologi där svenskan ges företräde före andra språk oavsett om den används för utbildning eller umgänge. Det går till exempel att tänka sig att eleverna använder sina olika språk i utbildningssammanhang för att förstå saker men att det för lärarna är prioriterat att kunna kontrollera eleverna före att eleverna utvecklar sina kunskaper.

En annan språkideologi är den som länkar samman positiva värden med engelska i de sex flerspråkiga gymnasieelevernas tal. Engelska ses av eleverna som gångbart överallt, det ses som ett språk för resor, för arbete men också umgänge. Engelskan får därmed positionen som ett sorts superspråk som är viktigt att kunna, men av olika anledningar och eleverna verkar se på engelska som en resurs som de kan använda i sina liv. En av deltagarna, Omid, avviker från övriga när han uttrycker att engelska framför allt är viktigt i Sverige, en lokal angelägenhet snarare än en globalt gångbar tillgång med andra ord.

Den sista språkideologi som framträder är hur eleverna marginaliserar merparten av sina andra språk än engelska och svenska i sitt tal. Länkarna som skapas mellan till exempel igbo, somaliska samt dari och dessa värderingar är samtliga negativa. Dessa språk beskrivs till exempel som språk man kan hålla på med på fritiden och som språk som inte är så viktiga utanför den kontext där de brukar användas, till exempel en stadsdel eller ett land. Kanske kan detta sätt att tala om andra språk än svenska förstås som en effekt av den diskurs som tar sig uttryck i vad Milani (2013:344; 2013:355) kallat språkideologiska debatter. Om de tankar som uttrycks i dessa debatter handlat om att legitimera marginalisering verkar istället samma tankar hos eleverna handla om inkludering. För eleverna är kopplingen mellan inkludering och svenska språket självklar samtidigt som en bild av andra språk som länkade till exkludering verkar

framträda. På så sätt blir det naturligt att uppvärdera svenskan på bekostnad av andra språk.

Samtidigt som eleverna verkar förhålla sig till den diskurs som säger att man i Sverige talar svenska finns även en annan syn på svenskan som inte ryms inom den diskurs som tar sig uttryck inom de språkideologiska debatterna. I samtliga elevers tal konstrueras svenskan som viktig bara i Sverige. Svenska, menar eleverna, har inte samma gångbarhet internationellt som till exempel engelska. På detta sätt kan man säga att alla språk utom engelska länkas till platser och att dessa platser i sin tur uppfattas som öar, tydligt avgränsade enheter. Språk länkas alltså i talet till en plats och platsen i sin tur stänger inne språket, vilket gör språket oanvändbart utanför dess gränser.

Om diskursen som tar sig uttryck i de språkideologiska debatterna som Milani (2013) undersökt syns i elevernas tal kan inget av den diskurs som Stroud (2013) beskrivit i sin undersökning av hur begreppen halvspråkighet och rinkebysvenska utanför den akademiska kontexten skönjas. Kanske kan detta förklaras med att diskursen som uttrycks genom användandet av dessa båda begrepp inte har samma räckvidd som den som kommer till uttryck i de språkideologiska debatterna. En annan tänkbar förklaring är att eleverna gör motstånd mot den marginalisering en sådan diskurs skapar genom att helt enkelt i sitt tänkande och i sitt tal ignorera den.

## 7. Slutsatser

Studien som presenteras i denna uppsats har visat att de sex flerspråkiga gymnasieelever som fått komma till tals har olika sätt att tala om språk, framför allt beroende på om de vuxit upp i Sverige eller inte. Det finns flera gemensamma tankar hos eleverna som vuxit upp i Sverige, medan det hos de elever som inte vuxit upp i Sverige utan flyttat hit under senare år är andra tankar som framträder. Det som visar sig i de senares tal om språk är att olika språk vid olika tillfällen är mer eller mindre värda, mer eller mindre viktiga. De elever som inte vuxit upp i Sverige har en tendens att i högre grad uppfatta språk som något utbytbar och något som man kan eller ska använda, respektive inte kan eller inte ska använda. Hos eleverna som vuxit upp i

Sverige är det inte lika tydligt att språk är något man måste förhålla sig till på detta sätt. Hos dessa elever är till exempel svenskan mycket mer självklar, trots att det finns exempel på elever som uttrycker att svenska är ett tvång och att man måste prata svenska trots att ett annat språk ändå är ens starkaste språk. Fram träder bilden av att språk ordnas i en hierarki, med svenska på toppen, antingen på grund av att man bor i Sverige just nu, eller bara för att man fått lära sig under uppväxten att i Sverige talar man svenska – två väsentligt skilda sätt att uppfatta svenska på. Engelska har för samtliga också hög status som ett internationellt språk som man kan använda både privat och i arbetslivet. Samtidigt finns tanken att andra språk i andra kontexter, precis som svenskan, kan vara viktigare än engelskan i vissa sammanhang. Som Mohamed uttrycker det: man kommer framstå som en turist om man inte lär sig det lokala språket.

De språk som inte är svenska eller engelska blir i elevernas tal underordnade. Här uttrycker eleverna språkideologier som informerar om vilka språk som får synas i det offentliga rummet; i skolan, i arbetslivet och på utbildningar. Somaliska, igbo, dari – samtliga beskrivs av eleverna som språk som inte kan eller bör användas i Sverige, utanför primärgruppen. Annorlunda uttryckt kan man säga att de sex flerspråkiga eleverna uttrycker att alla språk inte är lika mycket värda. Frågan man kan ställa sig är om det betyder att eleverna upplever att alla talare av ett visst språk inte heller är lika mycket värda i det svenska samhället. Om så är fallet kan det innebära att de de språkideologier som Stroud (2013), Jonsson och Milani (2009), Milani och Jonsson (2012) och Milani (2013) beskriver i sina studier vilka marginaliserar vissa grupper på grund av deras språk också uttrycks i de sex flerspråkiga elevernas tal om språk.

Avslutningsvis skall sägas att detta endast är en begränsad studie av hur sex flerspråkiga gymnasieelever talar om språk och vilka språkideologier som manifesterar sig i deras tal. Den visar dock på något som behöver utforskas vidare. När de sex flerspråkiga ungdomarna i studien talar om språk tenderar de att se på språk som mer eller mindre värda. Mot bakgrund av det Busch (2017:348) skriver om hur språk kan länkas till känslan av respekt eller brist på respekt kan denna tendens hos eleverna att värdera språk eventuellt innebära att de också värderar sig själva på samma sätt som de värderar språk, som mer eller mindre värda. Detta behöver undersökas vidare. Om I skollagen (SFS 2010:800) skrivs vikten av att skolan i sin

praktik förkroppsligar de mänskliga rättigheterna fram, bland annat betonas vikten av människors lika värde. Ett samhälle där vissa individer uppfattar sig som mindre värda än andra på grund av vilka språkkunskaper de har, är inte ett jämlikt samhälle och här har skolan ett stort ansvar. Kommande studier bör ta vid där denna studie börjat att gräva och fortsätta att undersöka hur flerspråkiga gymnasieelever länkar språk till värderingar. Med kunskaper om vilka värderingar som uttrycks genom flerspråkiga elevers tal om språk, kan samhället få bättre möjligheter att fatta välgrundade beslut kring utbildningspolicyer, undervisning och förhållningssätt vilket i sig är centralt om samhället menar allvar med formuleringarna i de dokument som ligger till grund för skolans verksamhet.

## 8. Referenser

- Bijovet, Ellen & Kari Fraurud (2013). Rinkebysvenska och andra konstruktioner av språklig variation i dagens flerspråkiga Sverige. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk. I forskning undervisning och samhälle*, s. 369–396. Lund: Studentlitteratur.
- Busch, Brigitta (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics* 33/5:502–523.
- Busch, Brigitta (2016). Methodology in biographical approaches in applied linguistics. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. 187:1–12.
- Busch, Brigitta (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38/3:340-358.
- Darvin, Ron & Bonny Norton (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35:36–56.
- De Costa, Peter I. (2010). Language ideologies and standard English language policy in Singapore. Responses of a ‘designer immigrant’ student. *Language Policy* 9/3:217–239.
- Heteroglossia (2018). *Language portrait*.  
 <[http://www.heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/portrait\\_silhouette\\_quer.pdf](http://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/portrait_silhouette_quer.pdf)>. Hämtat 2018-05-10.
- Jonsson, Rickard & Tommaso M. Milani (2009). Här är alla lika. Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den ”Andre” i media och skola. *Utbildning och demokrati*, 18/2:67–86.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Milani, Tommaso M. (2013). Språkideologiska debatter i Sverige. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk. I forskning undervisning och samhälle*, s. 343–367. Lund: Studentlitteratur.
- Milani, Tommaso M. & Rickard Jonsson (2012). Who’s afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, complicity, resistance. *Journal of linguistic anthropology*, 2/1:44–63.



Nationalencyklopedin (2018a). Primärgrupp.

<<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/primärgrupp>>. Hämtat 2018-05-01

Nationalencyklopedin (2018b). Sekundärgrupp.

<<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/sekundärgrupp>>. Hämtat 2018-05-01

Normann Jörgensen, Jens (2013). Kodeskrift i interaktionellt perspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk. I forskning undervisning och samhälle*, s. 415–435. Lund: Studentlitteratur.

Otterup, Tore (2005). ”Jag känner mig begåvad bara”. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde. Diss: Göteborgs universitet. Göteborg: Univ.

SFS (2010). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

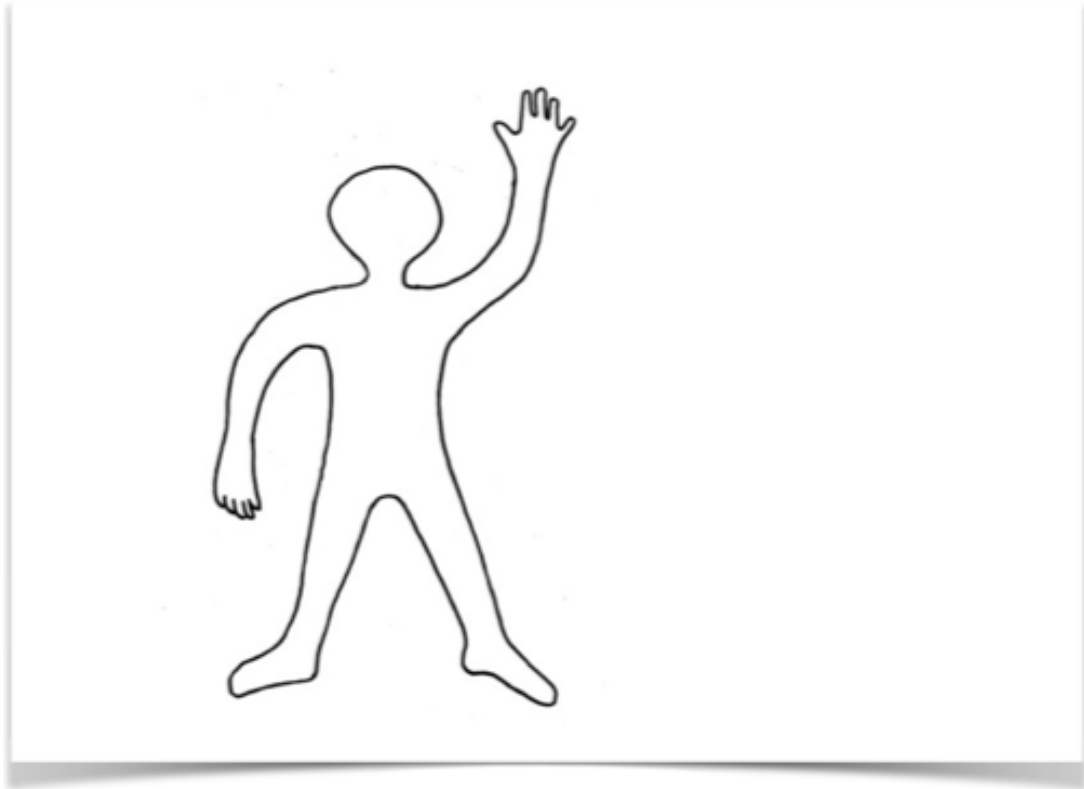
Skolverket 1994. 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). <<http://www.skolverket.se/skolofs?id=258>> Hämtat 2018-05-01.

Stroud, Christopher (2013). Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk. I forskning undervisning och samhälle*, s. 313–342. Lund: Studentlitteratur.

SO = *Svensk ordbok utgiven av Svenska akademien*. Svenska akademien (2009). <<https://svenska.se/so/?id=60884&pz=7>>. Hämtat 2018-04-30.

Pavlenko, Aneta (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: Cook, Vivian (ed.), *Portraits of the user*, 275–302. Bristol: Multilingual matters.

## Bilaga 1 – Språkporträtt



## Bilaga 2 – Brev till föräldrar

Hej!

Jag heter Ulf Sparredal och arbetar som lärare på NN. Jag är programansvarig för språkintröduktion och undervisar samtliga skolans elever på programmet i svenska som andraspråk. Under våren 2018 skriver jag C-uppsats i svenska som andraspråk och i min studie undersöker jag hur ungdomar i gymnasieskolan talar om språk.

Din/er ungdom har sagt att han/hon kan tänka sig att delta i studien genom att låta sig intervjuas om sin syn på språk. För att din/er ungdom skall få delta i studien krävs målsmans medgivande eftersom din/er ungdom inte fyllt 18 år.

Om du/ni tillåter att din/er ungdom deltar i studien genom att låta sig intervjuas vore jag tacksam om du/ni skriver under detta dokument. En underskrift av detta dokument innebär att du/ni godkänner att er ungdom låter sig intervjuas om sin syn på språk. Intervjun kommer att spelas in (ljudupptagning). Ett undertecknande av detta dokument innebär ett godkännande av att jag gör en ljudupptagning under intervjun. Din/er ungdom måste också godkänna att jag gör en ljudupptagning. Din/er ungdom kommer att få frågan om han/hon tillåter ljudupptagning under intervjun i samband med att jag kontakter honom/henne för att boka tid för intervju samt även i samband med eventuell intervju.

Du/ni och/eller din/er ungdom kan när som helst avbryta medverkan i studien genom att antingen säga till mig personligen att så önskas alternativt skriva att så önskas till [gussparu@student.gu.se](mailto:gussparu@student.gu.se). Din/er ungdom kommer inte att kunna identifieras genom uppsatsen. Det din/er ungdom säger i intervjun kommer endast att användas i den föreliggande studien.

Om du/ni har frågor, ta gärna kontakt med mig på [gussparu@student.gu.se](mailto:gussparu@student.gu.se).

Vänliga hälsningar  
Ulf Sparredal

Jag godkänner härmed att min ungdom deltar i Ulf Sparredals studie

---

Namnteckning och namnförtydligande

---

Ort och datum

## Bilaga 3 – Samtyckesblankett

# Samtyckesblankett

Jag ger härmed mitt samtycke till att medverka i Ulf Sparredals studie.

Jag har fått information om syftet med studien och jag är medveten om att det jag säger i denna intervju kommer att spelas in samt att det kan komma att användas i studien. Jag känner till att mitt deltagande i studien är frivilligt och att jag närhelst jag så önskar kan avbryta min medverkan i studien, utan att detta leder till några negativa konsekvenser för mig personligen.

Ulf Sparredal garanterar mig att jag inte kommer kunna identifieras genom uppsatsen.

Ulf Sparredal garanterar mig att det insamlade materialet från denna intervju inte riskerar komma i orätta händer.

Ulf Sparredal garanterar mig att det jag säger i denna intervju endast kommer användas i den aktuella studien.

---

Ort och Datum

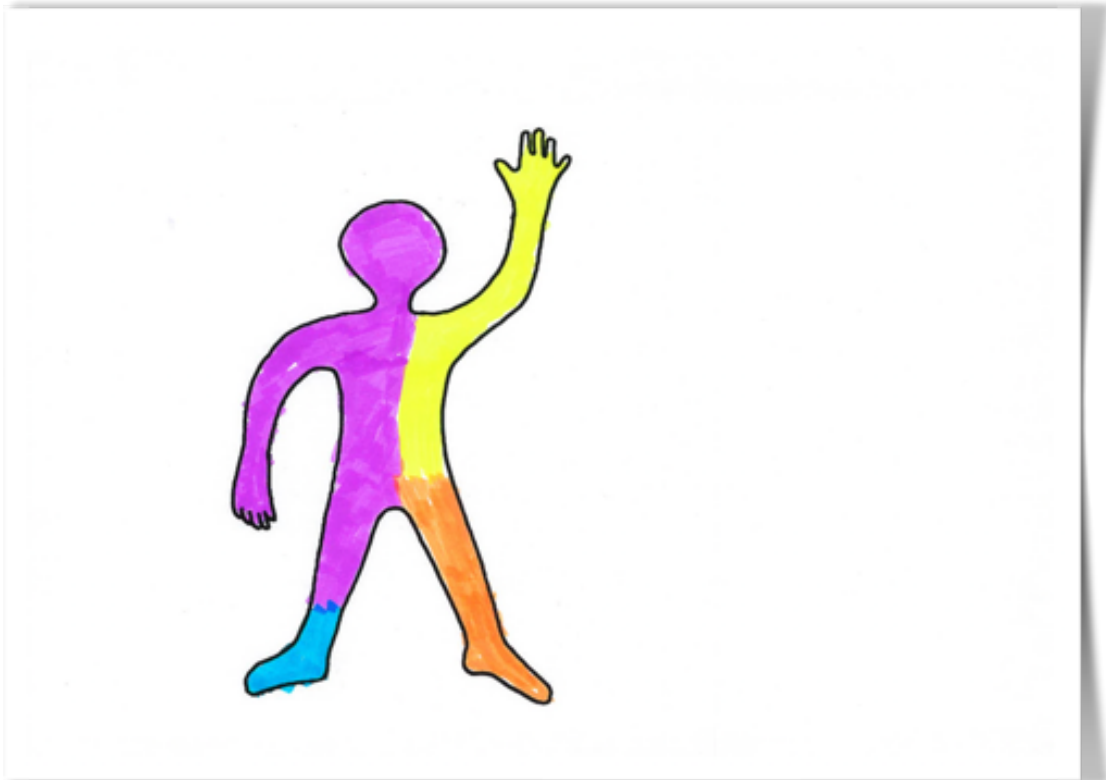
---

Namn

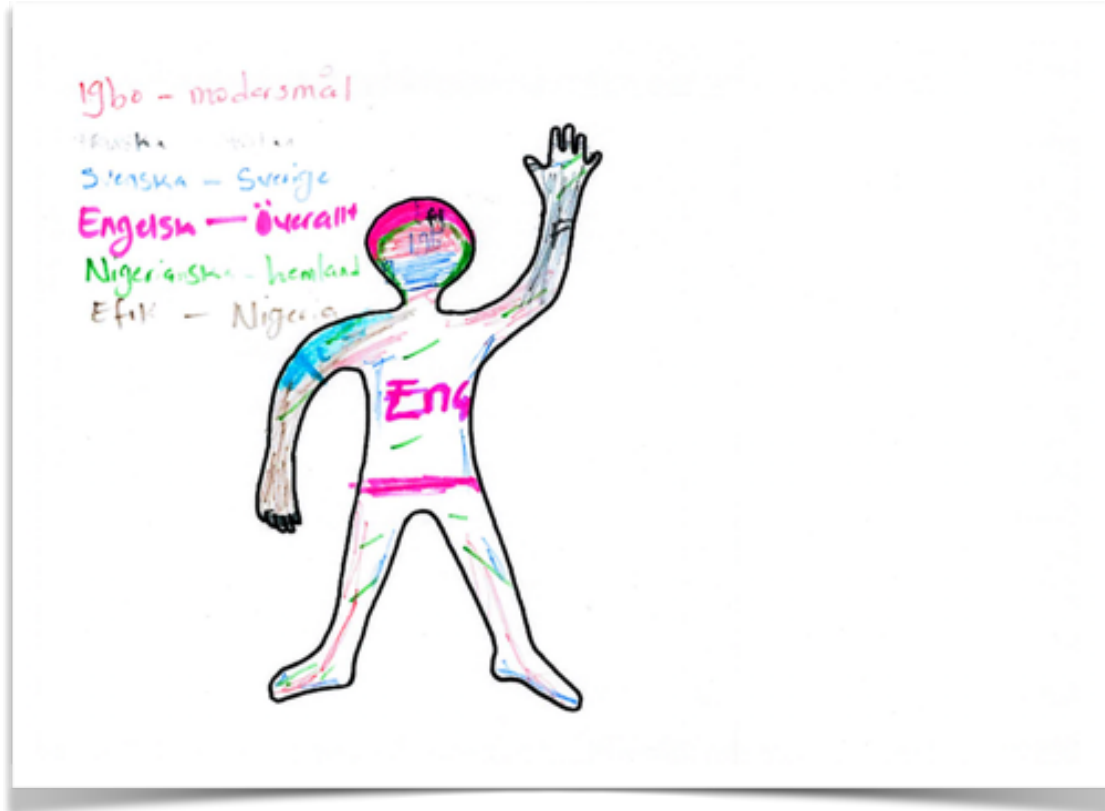
---

Namnförtydligande

## Bilaga 4 – Språkporträtt Mohamed



## Bilaga 5 – Språkporträtt Diana



## Bilaga 6 – Språkporträtt Omid



## Bilaga 7 – Språkporträtt Aamina





## Bilaga 8 – Språkporträtt Idil



## Bilaga 9 – Språkporträtt Nimo

