



# Att vara och inte vara

Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet  
mellan svenska och svenska som andraspråk

Frida Siekkinen





Att vara och inte vara



# Att vara och inte vara

Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan  
svenska och svenska som andraspråk

Frida Siekkinen



© FRIDA SIEKKINEN, 2021  
ISBN 978-91-7963-054-6 (tryckt)  
ISBN 978-91-7963-055-3 (pdf)  
ISSN 0436-1121

Publikationen finns även i fulltext på:  
<http://hdl.handle.net/2077/66916>

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

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

Omslag: Illustration av José David Hildebrand

Foto: Tim Gustafsson

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2021



## Abstract

- Title: To be and not to be – Student position(ing)s in the field of tension between Swedish and Swedish as a second language
- Author: Frida Siekkinen
- Language: Swedish with an English summary
- ISBN: 978-91-7963-054-6 (tryckt)
- ISBN: 978-91-7963-055-3 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: Swedish as a second language students, Swedish as a second language, student categorizations, discourse, interpellation, subject positions, resistance, acceptance, ambivalence

The present thesis addresses the division and distinction between the two Swedish subjects Swedish and Swedish as a second language, which result in separation and the categorization of some students as Swedish as a second language students. The overall aim of the study is to examine how *Swedish as a second language students* are constructed as a category in everyday life at school. A further aim is to explore how students negotiate and relate to the categorization, its meaning and content, as well as how the students position themselves, and are positioned by others, in relation to the category.

The study is based on a yearlong ethnography in year nine in a Swedish compulsory school. With a theoretical framework mainly based on Foucault's theories, the study takes a poststructural approach with a specific focus on the notions of discourse, interpellation, power and resistance.

In conclusion, the study shows that Swedish as a second language students are constructed through the school's institutional conditions: policy documents, the organization of the Swedish subjects, and the talk of the teachers, as well as through the students' framing of the category. The notions of Swedishness and immigrantness constitute the boundaries between the Swedish subjects and thus play a central role in how, and which of, the students are positioned as Swedish as a second language students in school practice. That in turn impact the students' (im)possibilities to position themselves as specific subjects and the students resist, accept, as well as take an ambivalence stance on their negotiations of being, and not being, Swedish as a second language students.





## Förord

Det började som en besatthet att spöa min storebror i högskolepoäng. Tänk att ett lillasysterkomplex kan ta en så här långt i utbildningssystemet att jag nu härmed, med blandade känslor av prestationsångest, tomhet och lättnad, lämnar ifrån mig denna avhandlingstext.

Många tack är på sin plats och jag vill börja med att tacka alla lärare, skolpersonal och elever som deltagit i den här studien. Tack för att ni låtit mig ta del av er skolvardag och för att ni därmed möjliggjort genomförandet av denna studie.

Ett innerligt stort tack till mina handledare som varit med under den berg- och dalbana av himmel och helvete som ett avhandlingsarbete innebär. Tack till min huvudhandledare Nils Hammarén för all tilltro och uppmuntran från dag ett, för din skarpa analytiska förmåga och öga för detaljer (inklusive textens alla välbehövliga ”att”). Tack också till mina bihandledare Jennie Sivenbring och Hanna Wikström. Tack Jennie för din känsla för delar såväl som övergripande helheter och för att du alltid funnit där och ständigt uppmuntrat min självständighet. Kanske lyckas jag nu, med din hjälp och tillsammans med alla punkter du lånat ut, få någon att känna sig smart? Tack Hanna för att du utmanat mig, bidragit med nya infallsvinklar och med delat resultat försökt pusha ut mig i vilda västern.

För läsning i olika skeden och sammanhang, och som med värdefulla kommentarer och synpunkter hjälpt mig framåt i mitt arbete, vill jag tacka Sabine Gruber, Pia Williams, Tommaso Milani, Elisabet Öhrn, Maj Asplund Carlsson och Anna Lyngfelt.

Tack José David Hildebrand för den fina illustration som pryder avhandlingens framsida och som ger eleverna i texten ett ansikte och får dem att komma till liv i läsningen.

Som doktorand har jag varit en del av Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande och jag vill där tacka kolleger på institutionen i allmänhet och i forskningsmiljön Barndom, ungdom, kultur och lärande (BUKL) i synnerhet. Ett särskilt tack också till den administrativa klippan i forskarutbildningen, Desirée Engvall, som

hjälpit mig navigera i den administrativa djungel som en doktorandtjänst och ett avhandlingsarbete är en del av.

Tack till tidigare och nuvarande doktorandkolleger i Villan med omnejd: Lena Sotevik, Jennie Sivenbring, Catarina Andishmand, Andreas Ottemo, Lina Brustad, Jenny Uddling, Malin Svensson, Malin Brännström, Jonas Lindbäck, Natalie Davet, Kristina Hunehäll Berndtsson och Caroline Önnebro. För alla efterkväm som bjudit på skratt, sång och dans ett särskilt tack till Villan Villains, Fantastic 4 och sedermera mina Spice Girls. Kärt barn har många namn – ni vet vilka ni är. Hur skulle jag ha klarat dessa år utan er? Det hade varit orimligt (!) och omöjligt. Ytterligare ett, och ett i synnerhet speciellt, tack till min bättre akademiska hälft, den doktorandkollega och vän som gått vid min sida sedan dag ett minus elva, Lena Sotevik. ”Apes together strong!”, trots att vår era som radarpar i doktorandutbildningen nu har nått sitt slut.

Till mina vänner som stöttat, peppat och hejat på under doktorandtiden – tack för att ni finns! Tack även till 7-ans ölhall, som med sitt fantastiska geografiska läge erbjudit insikt i mänsklighetens både fram- och baksida samt välbehövliga pauser i tid och otid.

Ett stort tack till min pappa och mamma vars påstående “om andra klarar det före dig varför skulle inte du?” avdramatiserat doktorerandet och emellanåt fungerat som en trygghet vid känslor av tvivel och otillräcklighet. Tack Robban, som oavsiktligt triggat mitt lillasysterkomplex och fått mig att jaga högskolepoäng i nästan två decennium nu. Winning!

Sist, och mest, tack till de som står mig allra närmast och varmest om hjärtat. Till Tim, vars entré i livet inte gick avhandlingsarbetet obemärkt förbi, tack för allt ovärderligt stöd och all uppmuntran. Aldrig någonsin verkar du ha betvivlat att jag grejar det här hur mycket jag än spottat och svurit åt avhandlingen. Tack till mina ögonstenar Tiger, Fedor och Zelda, för att ni är ni, och för att ni på era olika sätt förgyller mitt liv varje dag. Och tack Osborn, som vi längtar efter så, och som trots att vi ännu inte riktigt träffats påminner mig tjugofyrasju om att det inte är denna förbannade avhandling som är det viktigaste i mitt liv utan ni, min familj. Jag älskar er!

Frida, Masthugget Göteborg 18 januari 2021

# Innehåll

INLEDNING .....	13
Uppdelningen mellan svenskämnen.....	15
Syfte och forskningsfrågor.....	22
Avhandlingens disposition.....	22
SPRÅKLIGA BETYDELSER, KATEGORIER OCH BEGREPP .....	25
Ämnet svenska som andraspråk .....	26
Reformerade svenskämnen.....	29
Mångtydiga begrepp.....	31
Hemspråk, modersmål eller språk i ordningsföljd? .....	32
Flerspråkighet ur ett enspråkigt perspektiv.....	35
FORSKNINGSÖVERSIKT.....	37
Språk(inlära)ren i fokus .....	38
Språkare, kategoriseringar och identiteter .....	38
Mainstream och andraspråkshierarkier.....	41
Svenska som andraspråkselev som kategori .....	43
”Invandrareleven” i fokus.....	46
”Invandrareleven” som en elev i behov av särskilt stöd.....	46
Språkets roll i konstruktionen av ”invandrareleven” .....	49
Ett ”vitt” svenskt språk.....	52
”Invandrareleven” ur ett intersektionellt perspektiv .....	54
TEORI .....	59
Poststrukturalism och diskurs .....	59
Makter och motstånd.....	60
Skolan som disciplinär makt, institution och praktik .....	62
Subjektspositioner(ingar) och kategorier.....	64
Interpellation och kategoriseringar.....	65
Markerad avvikare – omarkerad norm .....	69
Språk(are) som diskursiva konstruktioner.....	70
Performativa språk.....	71
Rasiolingvistiskt perspektiv .....	71

METOD OCH METODOLOGI.....	75
Etnografi.....	75
Skola som plats och praktik.....	76
Val av skola .....	77
”Skolan” och tillträde .....	79
Deltagande observationer .....	82
Fältanteckningar .....	85
Gruppvintervjuer.....	87
Analysförfarande .....	90
Diskursanalys .....	92
Etiska aspekter.....	93
Medgivande .....	94
Konfidentialitet.....	97
Deltagande.....	98
Framställning och trovärdighet.....	102
INSTITUTIONELLA VILLKOR .....	107
Vem ska läsa svenska som andraspråk? .....	108
Elever med särskilda behov.....	111
De lingvistiska andra.....	112
”Elever med etnisk bakgrund” .....	115
Svenskämnenas organisering .....	118
Avgränsningar och rumslighet .....	119
Den omarkerade normen och avvikarna.....	121
Speciella elever i särskil(j)da klassrum.....	124
Avslutande reflektioner .....	130
ELEVERNAS INRAMNING .....	133
”Han är ju inte från Sverige så han kan ju gå i sva” .....	134
Ursprung, språkkunskaper och skolprestationer .....	135
Utländska markörer och (icke)vit svenska .....	137
Sämre svenska och invandrarskap ”på pappret” .....	140
(O)vanlig svenska .....	143
En ”lättare” svenska .....	145
Avslutande reflektioner .....	148

MISSERKÄNNANDE OCH MOTSTÅND .....	151
”På mitt språk?! Svenska!” .....	152
Misserkännande som motstånd .....	155
Utmaning av den disciplinära makten.....	158
Subtila motståndspraktiker .....	159
(O)möjliga positioner.....	163
Villkor och (o)möjligheter .....	164
Flerspråkig (icke-)svenskhet .....	166
Avslutande reflektioner .....	169
ERKÄNNANDE OCH ACCEPTANS.....	171
”Jag bytte ju till sva och känner att det blev mycket bättre” .....	172
En ”enklare” svenska .....	176
Alla lika olika .....	177
Bara lite extra .....	181
Brist som potentiell resurs .....	186
Med betygen som insats .....	188
”Snabel A” i svenska som andraspråk .....	194
Potentiella fördelar blir nackdelar.....	196
Avslutande reflektioner .....	199
ATT VARA OCH INTE VARA.....	201
Ideologi och dikotomier.....	203
Svenskämnets schibbolet .....	204
Både och, och varken eller.....	205
Från svenska som andraspråk till svensk(a) .....	206
I spänningsfältet mellan svenskämna .....	207
Från brist till nytta.....	210
Lärare som frontlinjebyråkrater .....	211
Avslutande reflektioner .....	212
SUMMARY.....	215
REFERENSER.....	231
BILAGOR .....	259



# Inledning

**Sarah:** Ja, du läser ju svenska som andraspråk, då är du ju inte svensk om du läser svenska som andraspråk. Eller nej, alltså..

**Jack:** Eller jo, alltså du kanske är svensk eller jag vet inte, men man kanske pratar...

**Sarah:** Nej, men jag tror nog att det är så typ andra menar. Det är inte så att de säger ”han här är ju född i Sverige då är ju han... alltså då läser han ju svenska som andraspråk, då är han svensk”. Det är ju inte riktigt så dom tänker tror jag.

Utdraget ovan är från en gruppintervju jag genomförde med tre elever som läser svenska som andraspråk där vi diskuterade vad deltagande i svenska som andraspråk innebär. Ämnet svenska som andraspråk, liksom flerspråkiga elevers språkundervisning och språkkunskaper, diskuteras återkommande i politik, medier och forskning. Debatten handlar bland annat om organiseringen av skolans två svenskämnen – svenska och svenska som andraspråk – behovet av kunskap om andraspråksinlärning i lärarutbildningen, brist på behöriga lärare, och om vilka elever som egentligen ska läsa ämnet svenska som andraspråk.<sup>1</sup> I fokus för denna studie står de elevkategoriseringar som uppstår i och med uppdelningen av skolans två svenskämnen, med särskilt fokus på de elever som läser skolämnet svenska som andraspråk och därmed kan kategoriseras som *svenska som andraspråkselever*.

I det inledande citatet lyfter eleverna hur svenska som andraspråkselever kopplas samman med idéer om språk, ursprung och tillhörighet. Bland annat säger Sarah att du inte är, eller inte

---

<sup>1</sup> För exempel på debatten som förs i media, rapporter, granskningar och forskning kring ämnet svenska som andraspråk se bland annat Björkholm (2020, 5 juni), Ceasar (2020, 16 mars), Francia (2013), Fridlund (2011), Gerber (2017, 7 oktober), Joleby (2012, 18 januari), Kaya (2020), Lindberg och Hyltenstam (2012), Lindquist (2013, 25 oktober), Sahlée (2017), Skolinspektionen (2020), Skolministeriet (2013), Skolverket (2015a), Svenska Dagbladet (2015, 27 augusti), Waltersson Grönvall, Skolstad och Karlsson (2015, 25 juli) och Westlund och Lindberg (2014).

uppfattas som, svensk om du läser svenska som andraspråk. I likhet med hur eleverna diskuterar hur de tror att andra uppfattar svenska som andraspråkselever intresserar sig även föreliggande studie för hur elever såväl som skolpersonal förhandlar kring och förhåller sig till betydelsen av och innehållet i svenska som andraspråkseleven som en elevkategori i skolans vardag. För att undersöka detta har jag under ett läsår (2016/2017) följt elever i två årskurs 9 på en högstadieskola, vilken jag rätt och slätt hädanefter kallar för *Skolan*. Denna avhandling grundar sig därmed på en etnografisk studie, vilket kortfattat innebär att jag på Skolan har genomfört deltagande observationer under lektioner och skolvardagen i övrigt, tillsammans med mer eller mindre informella samtal och gruppintervjuer.

För de elever som läser svenska som andraspråk i grundskolan förespråkar Skolverket (2011b) användningen av *elever med svenska som andraspråk*. Jag ställer mig dock frågande till Skolverkets benämning eftersom det förlägger svenska som andraspråk som något eleverna *bär med sig*, eller *har*, och på så vis blir elever med svenska som andraspråk en kategori som utgår från den enskilda eleven och dess språkliga bakgrunder.

I denna studie väljer jag därför att främst använda *svenska som andraspråkselever* samt emellanåt *elever som läser svenska som andraspråk* som begrepp för att poängtera att benämningen och kategoriseringen utgår från skolämnet svenska som andraspråk och appliceras på de elever som läser ämnet. Kategorin jag undersöker är därmed relaterad till, och avhängig, den skoltext där den aktualiseras. Elevernas språkbakgrunder och -kunskaper får på så vis i relation till avhandlingens fokus inte någon större relevans, och studien intresserar sig inte för om eleverna ”faktiskt” har, eller inte har, svenska som ett andraspråk. Elever som läser svenska som andraspråk kan därmed anses ha svenska som sitt förstaspråk, av sig själv såväl som av andra, samtidigt som elever som inte läser ämnet likväl kan ha svenska som sitt andraspråk. Ett ytterligare skäl till de begrepp jag använder är att eleverna och lärarna i den skolkontext jag



undersökt ofta benämns eller benämner sig själva som sva-elever, en förkortning av svenska som andraspråkselever.<sup>2</sup>

Svenska som andraspråkselever har inte i särskilt stor utsträckning varit i fokus i tidigare forskning om subjektsskapande utifrån själva kategoriseringen av eleverna som svenska som andraspråkselever. Den här studien handlar således inte om lärandet av ett andraspråk, om svenska som andraspråkselever som inlärare av svenska eller som ”flerspråkiga elever”<sup>3</sup>, utan om *att* eleverna blir kategoriserade som svenska som andraspråkselever och mer specifikt *hur* denna elevkategori i skolan aktualiseras och *görs* i olika sammanhang.

## Uppdelningen mellan svenskämnen

Uppdelningen av skolans svenskämnen och de elevkategoriseringar som görs i relation till svenska språket har länge varit omdiskuterat och för att kontextualisera denna studies fokus kommer härnäst en närmare presentation av debatten kring svenska som andraspråk och eleverna som läser ämnet. För vad är det som är så problematiskt enligt kritikerna?

Från politiskt håll har kritiken mot svenska som andraspråk lyfts av bland annat tidigare integrationsminister Erik Ullenhag och dåvarande utbildningsminister Jan Björklund som uttryckt tveksamhet till att barn födda i Sverige ska läsa svenska som andraspråk (Lannvik Duregård, 2012, 29 oktober). Istället borde eleverna ha fler lektioner i svenska menar Ullenhag (Rudhe, 2011, 18 november). I radioprogrammet *Ring P1* hänvisar Björklund till en då pågående utredning om svenska som andraspråk som han menar troligtvis kommer att komma till slutsatsen att ämnet bör avskaffas eftersom det omges av stora brister, bland annat stor andel obehöriga lärare (Sveriges Radio, 2014).

---

<sup>2</sup> För ett mer ingående och utvecklat resonemang kring ”svenska som andraspråkseleven” som kategori se avsnittet ”Deltagande, framställning och trovärdighet”.

<sup>3</sup> Mycket av den internationella forskningen som har undersökt ”andraspråkselever”, exempelvis inom forskningsfältet andraspråk, fokuserar på *inlärare* av ett andraspråk och vad flerspråkighet, modersmål eller *lärandet* av ett andraspråk får för konsekvenser för subjektens identitet (Gu, 2010; György-Ullholm, 2011; Menard-Warwick, 2005; Norton & Toohey, 2011; Pavlenko & Blackledge, 2004; Pavlenko & Lantolf, 2000).

Utredningen av ämnet svenska som andraspråk resulterade dock sedermera i regeringspropositionen *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång* (prop. 2014/ 15:45) och kom istället att handla om nyanlända elevers utbildning. Uppdelningen mellan svensk-ämnen och svenska som andraspråksämnets existensberättigande utreddes därmed inte.

Att avskaffa ämnet svenska som andraspråk, såsom Jan Björklund förutspådde, har i skrivande stund inte skett men från politiskt håll väcktes frågan bland annat 2017 av representanter för Moderata samlingspartiet (Wutzler, Brunsberg & Wengholm, 2017, 17 oktober). De moderata politikerna skriver i en debattartikel i Aftonbladet att svenska som andraspråk, såväl som modersmål, bör avskaffas som ämnen. Argumenten de framför handlar bland annat om att undervisning i svenska som andraspråk försämrar möjligheten till inläring av det svenska språket och att det finns risk att elever inte får tillräcklig kunskap i svenska och därmed riskerar att bli ”halvspråkiga”<sup>4</sup>. De anser vidare att svenska som andraspråk innebär en lägre nivå på svenskundervisningen och att det är orättvist mot eleverna som de menar kanske enbart möter det svenska språket i skolan (se även Renulf & Tubbin, 2017, 17 oktober).

Förslaget har mött kritik från flera håll och svenska som andraspråksforskaren Sofia Tingsell (2017, 18 oktober) menar att ett avskaffande går emot vad forskning och beprövad erfarenhet visar. Bland annat skriver Tingsell att svenska som andraspråksundervisning fokuserar på språkets form, såsom ordförråd och grammatik, vilket eleverna behöver för att kunna tillgodogöra sig undervisning på svenska i andra skolämnen (se även Hedman & Magnusson, 2018). En särskiljning av ämnet svenska som andraspråk motiveras även utifrån att ämnets undervisning ska utgå från

---

<sup>4</sup> Begreppet *halvspråkighet* betyder från början ”ett halvt behärskande av svenskan och ett halvt behärskande av modersmålet” (Hansegård, 1968, s. 128, i Stroud, 2013, s. 318). Termen har mött kritik på många håll bland annat på grund av dess koppling till språkideologiska antaganden kring språkutveckling och språkbehärskande som grundar sig på en enspråkig norm, samt dess roll som stigmatiserande etikett för underprivilegierade grupper språkbehärskande och språkande. För vidare diskussion se exempelvis Stroud (2013) och även Flores och Rosa (2015).

andraspråksspecifika utgångspunkter som anses gagna andraspråksinlärares språkliga utveckling i svenska (Axelsson, 2013; Bergman, 2003; Gibbons, 2016; Hedman & Magnusson, 2018).

Förslag på att ta bort svenska som andraspråk som ämne är dock inget nytt, utan har exempelvis även tidigare ställts som ett medborgarförslag (2012/543.369) till kommunstyrelsen i Huddinge kommun 2012. Dåvarande riksdagsledamoten för Moderata samlingspartiet Sedat Dogru (2013, 23 oktober) skriver då i en debattartikel i Svenska Dagbladet att uppdelningen mellan två svenskämnen bör slopas eftersom det resulterar i ett ”A-lag”, elever som läser svenska, och ett ”B-lag”, elever som läser svenska som andraspråk. Att denna uppdelning sker och tycks vara godtycklig och skiftande, samt förekommer trots protester från elever som placerats i ämnet svenska som andraspråk och deras föräldrar, är centralt i den kritik som förs fram i medier (se även Björkholm, 2020, 5 juni; Haddad, 2014, 3 april; Kindenberg, 2013, 13 februari; Lannvik Duregård, 2012, 29 oktober; Lindquist, 2013, 25 oktober; Sveriges Radio, 2013).

I ett ärende till Diskrimineringsombudsmannen (DO, 2018) framkommer att det betraktas som indirekt diskriminering att slentrianmässigt placera elever som är flerspråkiga, och som har ett annat modersmål än svenska, i svenska som andraspråk.<sup>5</sup> Så sent som 2020 gjorde även Rädda Barnen en anmälan om diskriminering till DO riktad mot Sveriges grundskolor (Björkholm, 2020, 5 juni). Anmälan skedde efter att Sveriges Radio gjort en enkätundersökning som riktade sig till landets rektorer och där en tredjedel svarat att placering i svenska som andraspråk inte föregås av några språktester

---

<sup>5</sup> Ärendet till Diskrimineringsombudsmannen (DO, 2018) föranleddes av att en förälder anmält en kommun för diskriminering. Dottern som var född i Sverige och har svenska som modersmål blev, efter att ha ansökt om modersmålsundervisning i ett annat språk, sedermera placerad i svenska som andraspråk mot elevens såväl som föräldrarnas vetskap. I tillsynen skriver DO att de ”bedömer att kommunen har överträtt förbudet mot indirekt diskriminering i samband med att skolan beslutade om att placera eleven i ämnet svenska som andraspråk utan att göra en individuell bedömning av hennes språkkunskaper och behov. [...] DO menar att denna åtgärd inte varit lämplig och nödvändig för att uppnå syftet. Kommunen skulle istället ha gjort en individualiserad bedömning av elevens språkkunskaper för att på så sätt komma fram till vilket ämne hon borde läsa”.

(Ferhatovic, 2020, 26 maj). Enkätundersökningen resulterade i flertalet (radio)reportage med fokus på hur elever som är födda i Sverige läser svenska som andraspråk och hur elever upplever att de hamnar i kläm i urvalet (Björkholm, 2020, 5 juni; Ferhatovic, 2020, 26 maj; Ferhatovic & Ericson, 2020, 26 maj; Yucel, 2020, 26 maj).

Enligt anmälan till DO vill Rädda Barnen att det ska prövas om diskrimineringslagen och barnkonventionen efterlevs när elever placeras i svenska som andraspråk. Rädda Barnen skriver i anmälan att barn vittnar om att de enbart på grund av utländskt klingande efternamn, utlandsfödda vårdnadshavare, eller deltagande i modersmålsundervisning blivit placerade i svenska som andraspråk och att de i och med detta upplever frustration och utanförskap. I sin anmälan skriver Rädda Barnen vidare att ”placering av barn i SVA [svenska som andraspråk] utan en individuell placering utgör diskriminering som har samband med etnisk tillhörighet [...] samt språk och etniskt ursprung” (Samira Abutaleb Rosenlundh, personlig kommunikation, 16 september 2020<sup>6</sup>. Se även Kulturhuset Blå Stället, 2020). Rädda Barnens anmälan synliggör att det kan anses vara diskriminerande, och därmed negativt, att läsa svenska som andraspråk, samtidigt som ämnet är till för att gagna de elever som anses vara i behov av undervisning i svenska utifrån ett andraspråksperspektiv.

Debatten kring svenska som andraspråk och vilka elever som ska läsa respektive svenskämne är alltså en aktuell fråga som i stor utsträckning uppmärksammas i forskning, medialt och politiskt. Hösten år 2020 gav den sittande regeringen Skolverket i uppdrag att göra en bred översyn av svenskämnena (Regeringen, 2020; Regeringsbeslut, U2020/05524).<sup>7</sup> I Skolverkets uppdrag ingår att se över svenskämnena och dess regleringar samt föreslå ändringar som leder till att stärka utbildningen i svenskämnena för att ge möjlighet för alla elever, oavsett bakgrund, att nå goda språkkunskaper i svenska.

---

<sup>6</sup> Citatet är hämtat från Rädda Barnens inskickade anmälan till Diskrimineringsombudsmannen (Samira Abutaleb Rosenlundh, personlig kontakt, 16 september 2020).

<sup>7</sup> Senast den 15 december 2021 ska uppdraget redovisas av Skolverket enligt regeringens beslut (Regeringen 2020; Regeringsbeslut U2020/05524).

Trots att översynen gäller båda svenskämnen, eftersom de enligt regeringen ska betraktas som en helhet, är det uttalade syftet med översynen att komma till rätta med svenska som andraspråksämnets problem. Utgångspunkten för problembeskrivningen är åtskilliga rapporter och granskningar som bland annat pekar ut svenska som andraspråk som ett ämne med kvalitetsproblem med som har stor brist på behöriga lärare och inte är utformat för de elever som är nybörjare i svenska (Regeringsbeslut, U2020/05524). En ytterligare motivering till översynen handlar om att det råder ”otydlighet kring vilka elever som ska läsa ämnet svenska som andraspråk” (Regeringen, 2020).

Även tidigare har det påtalats att det saknas tydliga regelverk kring vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk och när de ska övergå till att läsa ämnet svenska. Bland annat konstaterar den statliga utredningen *Fler nyanlända ska uppnå behörighet till gymnasiet* (SOU 2017:54, s. 230) att ”det finns skäl att utreda hur gränsdragningen görs mellan vilka elever som läser svenska och vilka som läser svenska som andraspråk och vilket behov av undervisning som respektive ämne ska tillgodose”. Det är i relation till denna otydlighet och gränsdragning mellan elever som uppstår i skärningspunkten och spänningsfältet mellan skolans svenskämnen som avhandlingen riktar sitt fokus genom att närmare undersöka hur denna gränsdragning görs och hur elever kategoriseras, positioneras och positionerar sig i förhållande till den.

Indelningen av elever i två olika svenskämnen kan ses som skolans enda pedagogiska praktik (tillsammans med modersmålsundervisning) som ”gör en direkt och ’legitim’ åtskillnad mellan ’invandrare’ och ’svenskar’” (Bunar, 2010, s. 74).<sup>8</sup> León Rosales (2001) hävdar att dessa två kategorier fungerar som en *binär opposition*<sup>9</sup> som präglar relationen mellan lärare och elever i skolan. Vidare

---

<sup>8</sup> I radioprogrammet *Ring P1* använder exempelvis dåvarande utbildningsministern Jan Björklund begreppet ”invandrarelev” som synonymt med elever som läser svenska som andraspråk (Sveriges Radio, 2014) och i Skolverkets (2008) rapport *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet* likställs ”elever i svenska som andraspråks-/modersmålsundervisning” med ”elever med utländsk bakgrund”.

<sup>9</sup> Binära oppositioner kan förstås som motsattpar som konstruerar varandra (Mattsson, 2015, s. 44).

resulterar uppdelningen och likheten mellan svenskämnen i att ('enspråkiga')<sup>10</sup> elever som läser svenska framstår som den norm som elever som läser svenska som andraspråk avviker från (Elmeroth, 2006; Lindberg & Hyltenstam, 2012; Torpsten, 2012). Svenskämnenas organisering innebär rent praktiskt att vissa elever särskiljs genom att klassificeras som "elever med svenska som andraspråk" (Skolverket, 2011b, s. 7)<sup>11</sup>, medan elever som läser svenska inte har någon motsvarande beteckning (Skolverket, 2011a).

Dessa elevkategoriseringar kan ses som problematiska av flera skäl. Enligt György-Ullholm (2010) innebär de en gränsdragning som utgår från att "svenska barn" lär sig ett (majoritets)språk hemma och flera andra språk först i en skolkontext. Detta särskiljer "svenska som andraspråkselever" från "svenska elever" och osynliggör flerspråkiga "svenska elever" såväl som "enspråkiga" svenska som andraspråkselever samt väcker frågan om när någon blir svensk (Rosén & Wedin, 2015; Siekkinen, 2017, 2018). Tidigare forskning visar också att svenska som andraspråkselever som kategori rymmer betydelser utöver de språkliga och att dessa elever konstrueras utifrån ett bristperspektiv med bland annat hänvisning till särskilda behov eller svårigheter (Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009).

Denna studie är som tidigare nämnt inte bara intresserad av att undersöka *att* svenska som andraspråkseleven som kategori görs, utan *hur* och *på vilket sätt* detta sker i skolans verksamhet och vardag. Till skillnad från en stor del av den tidigare forskning som relaterar till denna studie och som främst haft fokus på hur lärare kategoriserar och positionerar elever står elevernas perspektiv i centrum i den här studien. Många tidigare studier har även fokuserat på uppdelningen mellan "svenska elever" och "invandrarelever", de senare också benämnda som bland annat "flerspråkiga elever", "minoritets elever", "mångkulturella elever" och/eller "förorts elever" med mera (exempelvis Granstedt, 2006, 2010; Gruber, 2007; György-Ullholm, 2011; Jonsson, 2007; Lahdenperä, 1997; León Rosales, 2010; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; Otterup, 2005; Parszyk, 1999;

---

<sup>10</sup> För vidare diskussion kring enspråkighet och liknande begrepp se avsnittet "Mångtydiga begrepp".

<sup>11</sup> Som nämnts tidigare är det detta begrepp som förespråkas av Skolverket (2011b), trots att Skolverket själva även använder många andra begrepp (se Siekkinen, 2017).

Runfors, 2003; Wiltgren, 2014). Även om svenska som andraspråkselever både explicit och implicit kan ingå i dessa benämningar behöver de nödvändigtvis inte göra det, eftersom kategoriseringen är avsedd att utgå från svenskämnenas uppdelning och inte från elevernas bakgrund, språk, kultur eller bostadsområde i sig.

Diskrepansen mellan någon typ av ”(icke)svensk bakgrund” och elevkategorin svenska som andraspråkselev märks inte minst i Skolverkets statistik över elever i grundskolan i Sverige. Under det läsår (2016/2017) som denna studie genomfördes läste knappt 11 procent av alla grundskoleelever svenska som andraspråk, för att läsåret senare (2017/2018) ha ökat lite drygt en procentenhet till närmare 12 procent (Skolverket, 2017a). Kategorin ”elever med utländsk bakgrund”, som enligt OECD:s definition avser elever som är födda utomlands eller födda i Sverige med två föräldrar födda utomlands, motsvarade vid samma tidpunkter cirka 25 procent av alla elever i grundskolan (Skolverket, 2017b).<sup>12</sup> Ofta används och jämföras denna statistik över elever med utländsk bakgrund med flerspråkiga elever (Axelsson, 2013, s. 547), trots att Sverige, till skillnad från många andra länder, inte för statistik över den språktillhörighet landets befolkning har (Parkvall, 2019, 31 maj).

Kategoriseringar ses i denna studie utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv där de inte bara är namn som beskriver ”verkligheten” utan också konstruerar den (Foucault, 1970/1993). Eftersom kategoriseringar av elever aldrig är neutrala utgår jag från att positioneringar av eleverna som subjekt utgår från diskursiva ”sanningar” utifrån en given elevnormalitet som genomsyras av sociala konstruktioner. Positioneringsmöjligheter i klassrummet för elever är därmed dels beroende av interaktionella mikroprocesser som är en del av klassrumspraktiken i just det ögonblicket, och dels beroende av de generella samhällsdiskurser som finns tillgängliga för

---

<sup>12</sup> Definitionen för svenska som andraspråkselever är inte beroende av nationellt ursprung utan kan enligt Skolverket (2011b) innefatta elever födda i Sverige med föräldrar födda i Sverige. Detta framgår bland annat av Skolverkets formulering: ”många elever som läser svenska som andraspråk är födda i Sverige och har levt hela sina liv här. Det blir också allt vanligare att även deras föräldrar är födda i Sverige” (s. 6).

eleverna (Laursen, 2015). Hur eleverna görs och gör sig själva i skolpraktiken kan alltså ses som något som spänner över både makro- och mikronivå (Hedman & Magnusson, 2019; Talmy, 2009a).

### Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka de elevkategoriseringar som uppstår i gränsdragningen och spänningsfältet mellan den svenska skolans två svenskämnen, svenska och svenska som andraspråk, och vad dessa elevkategoriseringar får för konsekvenser för eleverna i skolvardagen. Studien riktar särskilt fokus mot hur kategorin ”svenska som andraspråkselev” görs och hur elever och skolpersonal i skolans vardag förhandlar kring och förhåller sig till dess betydelse och innehåll. Närmare bestämt ställs följande forskningsfrågor:

*Hur görs kategorin svenska som andraspråkselev i skolans verksamhet?*

*Hur förhandlar och förhåller sig eleverna till kategori(seringe)n och hur positionerar de sig samt positioneras i relation till den?*

### Avhandlingens disposition

Texten är disponerad så att jag inledningsvis ovan har beskrivit hur intresset för studien har väckts och varför det är ett relevant forskningsområde, utifrån såväl de mediala och politiska debatter som har förts och fortfarande förs, som konsekvenser för elevernas verklighet i skolvardagen. Jag har ovan även redogjort för denna studies syfte och forskningsfrågor. Vidare kommer svenska som andraspråksämnets historik och nuläge samt vilken betydelse språk har i studien att beskrivas. Dessutom presenteras och problematiseras vissa relevanta begrepp med anknytning till språk och svenskämnen. Därefter beskrivs kortfattat i vilka forskningsfält denna studie kan placeras och ett urval av tidigare forskning med relevans för studien presenteras. Vidare redogörs för studiens teoretiska utgångspunkter och därefter dess metod och metodologi, vilket avslutas med en diskussion kring studiens etiska aspekter.

Det som följer därpå är avhandlingens analyskapitel som handlar om hur kategorin svenska som andraspråkselev görs i skolvardagen och hur elever och skolpersonal förhandlar kring och förhåller sig till



dess betydelse och innehåll som kategori. För att få en förståelse för de diskurser och möjlighetsvillkor som ramar in konstruktionen av svenska som andraspråkseleven fokuserar det första analyskapitlet *Institutionella villkor* på skolan som institution och på hur styrdokument, lärare och svenskämnenas organisering konstruerar och (re)producerar svenska som andraspråkseleven som elevkategori i skolvardagen.

Efter det första analyskapitlet vänds blicken mot eleverna. *Elevernars inramning*, som är det efterföljande analyskapitlet, handlar om hur eleverna själva på olika sätt ramar in och konstruerar kategorin svenska som andraspråkseleven och hur de resonerar kring gränsdragningen mellan vilka elever som läser, eller ska läsa, svenska som andraspråk respektive svenska.

Därefter riktar de två efterföljande kapitlen fokus mot hur eleverna positioneras och positionerar sig i relation till kategorin svenska som andraspråkselev. I kapitlet *Misserkännande och motstånd* visas hur eleverna på olika sätt gör motstånd mot att bli kategoriserade som svenska som andraspråkselever. I kapitlet som följer, *Erkännande och acceptans* visas istället hur eleverna accepterar kategoriseringen och positionerar sig som svenska som andraspråkselever och hur de på olika sätt använder sig av denna elevkategori.

Det avslutande kapitlet *Att vara och inte vara* sammanfattar och diskuterar denna studies resultat.



# Språkliga betydelser, kategorier och begrepp

I den här studien har *språk* betydelse i flera bemärkelser. Dels handlar det om språkliga kategorier där språket har betydelse för vilka begrepp vi använder för att kategorisera, beskriva och förstå företeelser. Dels har språket betydelse i synen på vad språk är i teoretisk bemärkelse. Ett traditionellt sätt att se på språk är att utgå från att språk är namngivna kategorier såsom ”svenska” med dess tillhörande språktalare utifrån kategoriseringar som till exempel ”infödda talare”, ”modersmålstalare” och ”förstaspråktalare”, eller ”icke-infödda talare” och ”andraspråktalare” (Sahlée, 2017).<sup>13</sup>

I den här studien ses dock språk, språkande och språkliga praktiker istället som något som hela tiden konstrueras genom sin användning, där namngivna språk som ”svenska” såväl som uppdelningen i form av exempelvis första- och andraspråk och dess talare utgörs av historiska, politiska och sociala konstruktioner (Creese & Blackledge, 2011; Jørgensen, 2003; Rosa & Flores, 2017).<sup>14 15</sup>

---

<sup>13</sup> I internationella sammanhang och särskilt i språkvetenskaplig forskning används ofta kategorierna ”native speaker” (NS) och ”non-native speaker” (NNS) som dikotoma kategorier (Menard-Warwick, 2005), vilket mig veterligen sällan förekommer direktöversatt i svensk forskning utan kan snarare jämföras med svenskans modersmålstalare/förstaspråktalare och andraspråktalare. För distinktioner av native speaker och non-native speaker utifrån en svensk kontext och kritik mot denna distinktion se Fraurud och Boyd (2011). Dessa forskare menar bland annat att distinktionen mellan infödda och icke-infödda språkare inte är möjlig att göra utifrån lingvistiska variabler.

<sup>14</sup> För en vidare diskussion kring språkliga kategorier och språk som kategori(er) se exempelvis Doerr (2009a), Otheguy, García och Reid (2015). Även Jonsson (2013) för liknande resonemang men i relation till språkliga varieteter.

<sup>15</sup> För att synliggöra dessa konstruktioner och dess problematik används citations-tecken för de begrepp som används i tidigare forskning och som presenteras i efterföljande avsnitt. Denna markering innebär dock inte att begreppen och den betydelse de rymmer försvinner, utan utgår från en ambition att inledningsvis påminna läsaren om inte ta dess existens och innebörd för given. Se vidare resonemang i avhandlingens teoretiska avsnitt.

De kategoriseringar som ryms i en traditionell syn på språk som kategori(er) får betydelse för hur svenskundervisningen organiseras i den svenska skolan. Denna organisering innebär även så mycket mer än bara en uppdelning mellan två svenskämnen och rymmer betydelser som rör värderandet av det svenska språket och dess användande, såväl som konsekvenser för grupper och individer (Martin-Jones, 2007). För att ge en förståelse för de villkor som omgärdar elever kategoriserade som svenska som andraspråkselever i skolvardagen kommer nedan skolämnet svenska som andraspråk, dess historik och nuvarande ställning presenteras. Därefter följer ett resonemang kring de begrepp och kategorier som är relevanta för denna studie i relation till språk och dess betydelser.

## Ämnet svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk (sva)<sup>16</sup> som ämne har varit, och är än idag, kantat av turbulens och ifrågasättanden (Elmeroth, 2018; Magnusson, 2013). I denna diskussion ingår även frågan kring vilka elever ämnet riktar sig till och hur dessa elever ska benämnas (Sahlée, 2017).

Före 1968 fanns inga formella stöd eller åtgärder som riktade sig till kategorin ”elever med utländsk bakgrund” (Gruber, 2002), trots stor invandring sedan andra världskriget (Svanberg & Tydén, 1999). Barn som invandrat förväntades assimileras in i det svenska samhället och ”kulturen” genom att lära sig svenska (Håkansson, 2003; Lindberg, 2011; Richardson, 2004). ”Invandrarbarn”, som inte hade tillräckligt med kunskaper i svenska, fick först vid införandet av *Läroplan för grundskolan 1969* (Lgr69) möjligheter till undervisning i svenska som en form av särskilt stöd (Elmeroth, 2006; Richardson, 2004; Torpsten, 2008).

I och med omtalandet av ”elever med utländsk härkomst” i styrdokumentet menar Gruber (2002) att dessa elever konstruerades som en särskild elevkategori som resulterat i en skolpolitik som särskiljer mellan så kallade ”infödda elever” och ”invandrade elever” (jfr Siekkinen, 2017). Forskning och kompetensen bland lärare vad

---

<sup>16</sup> Svenska som andraspråk förkortas ofta till ”sva”. Jag väljer dock att skriva ut ämnet fullständigt i texten. I avhandlingens analyskapitel förekommer dock förkortningen sva i de empiriska utdragen eftersom elever och skolpersonal oftast säger detta.

gäller andraspråksinlärning och flerspråkig utveckling var på den tiden begränsad, till skillnad från idag, vilket gjorde att de flesta ”minoritetsspråkslever” ändå inte fick stödundervisning i svenska språket, utan ”instead they were put into mainstream Swedish classrooms according to a sink-or-swim method without adequate support and professional guidance” (Lindberg, 2011, s. 154).

Stödundervisningen i svenska utvecklades i *Läroplan för grundskolan 1980* (Lgr80) till det betygsgrundande ämnet *svenska som främmande språk* och som i mitten på 80-talet ändrade namn till *svenska som andraspråk*. Namnändringen föranleddes av språkforskning som bidragit till ny kunskap om andraspråksinlärning och utgick från en förändrad syn på ämnet då det hädanefter skulle främja elevernas flerspråkighet och inte längre skulle betraktas som särskilt stöd (Elmeroth, 2006; Torpsten, 2006). Införandet av svenska som andraspråk som eget skolämne, till skillnad från det stödämne det tidigare varit, ansågs kunna bidra till ett ökat erkännande och uppskattning av ”flerspråkiga elever” och motverka den kompensatoriska roll ämnet historiskt sett haft. Detta visade sig vara en falsk förhoppning enligt Lindberg (2011), eftersom reformen inte fick vidare stöd av myndigheter i sin implementering. Under samma tid förstärktes även undervisningen i *svenska som modersmål*, som ämnet svenska då hette, för att främja skolans roll som kulturbärare och kulturförmedlare (Richardson, 2004).

Vid införandet av 1994 års *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo94) beslutade den dåvarande riksdagen att utesluta svenska som andraspråk som eget ämne i grundskolan av två skäl. För det första följde dess kursplan inte kursplanestrukturen och för det andra ansågs ämnet bara var något tillfälligt med syfte att så snart som möjligt slussa in svenska som andraspråkseleverna i ämnet svenska som modersmål. Efter regeringsskifte och ett nytt riksdagsbeslut 1995 återinfördes svenska som andraspråk som ett likvärdigt ämne till svenska. Motivet till återinförandet var enligt Francia (1999) att svenska staten ville ha insatser vad gällde svenskundervisningen eftersom ”invandrar-elevs” kunskaper i svenska språket sågs som bristfälliga. Anpassad undervisning utifrån ett andraspråksperspektiv var ytterligare ett motiv. Lindberg (2011) menar att införandet av två svenskämnen

också officiellt skulle understryka Sveriges utveckling mot ett flerspråkigt samhälle.<sup>17</sup>

Svenska som andraspråksämnet har historiskt sett varit avsett för elever med annan kulturell bakgrund än ”svensk” och med andra förstaspråk än svenska, oberoende av vilket land eleverna är födda i (Torpsten, 2006). För den nuvarande *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) framgår det enligt *Skolförordningen* (SFS 2011:185, Kap 15, 14§) att elever som behöver läsa svenska som andraspråk ska få göra det. Eleverna måste också uppfylla något av de andra tre kraven som innebär att eleven har ett annat modersmål än svenska, har svenska som modersmål men gått i skola i utlandet och/eller är en invandrarelev som främst har svenska som umgängesspråk med en vårdnadshavare.<sup>18</sup>

Hur skolor i praktiken avgör vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk sker dock på olika sätt enligt en granskning från Skolinspektionen (2020), och grundar sig inte alltid i en bedömning av elevernas ”behov” utan kan utgå från vad elever läst tidigare, föräldrars åsikter eller elevernas bakgrunder. Enligt Otterup (2005, s. 222) är det inte heller självklart för elever i grundskolan om de läser svenska som andraspråk eller inte, eleverna vet helt enkelt inte själva.

Skolförordningens formuleringar har kritiserats av forskare som menar att de får svenska som andraspråk att framstå som ett stödämne till ”den riktiga svenskan” (Francia, 2013; Torpsten, 2008). Sahlée (2017) framhåller att otydligheten i styrdokumentet och svårigheterna att avgöra vad som är elevers första- eller andraspråk är tänkbara förklaringar till varför svenska som andraspråksämnet ser ut som det gör, och varför ämnet ständigt utsätts för kritik (se även Axelsson, 2015; Bijvoet & Fraurud, 2013; Jørgensen, 2012; Lindberg, 2009, 2011). Enligt Lindberg och Hyltenstam (2012) beror svenska som andraspråksämnets låga status på stora brister i ämnets implementering historiskt sett. Sahlée (2017, s. 10) skriver att det kan bero på att förståelsen och hanteringen av ämnet inte spelar

---

<sup>17</sup> För vidare förklaring och diskussion av återinförandet av ämnet svenska som andraspråk och de politiska partiernas ståndpunkter vid denna tidpunkt se Tingbjörn (2000).

<sup>18</sup> För ordagrann formulering se kapitel ”Institutionella villkor”.

”tillräckligt stor roll för dem som har makt att bestämma och tillsätta resurser för att skapa ordning”.

Placering i svenska som andraspråk verkar även ha socioekonomiska, geografiska och genusrelaterade dimensioner. Statistik från Svenska Statistiska Centralbyrån (SCB, 2017) visar att deltagande i svenska som andraspråk är mindre vanligt bland utlandsfödda elever med högutbildade föräldrar jämfört med utlandsfödda elever som har föräldrar med en lägre utbildningsnivå (jfr Magnusson, 2013). Elever med utomeuropeisk bakgrund läser också svenska som andraspråk i större utsträckning än elever med europeisk bakgrund (Sahlée, 2017; Skolverket 2008). Det är även stora skillnader mellan könen vad gäller deltagande i svenska som andraspråk. Läsåret 2018/2019 läste nästan 30 procent fler pojkar svenska som andraspråk i årskurs 9 jämfört med flickor (Skolinspektionen, 2020).

### **Reformerade svenskämnen**

Utvecklingen av målen eller syftet med ämnet svenska som andraspråk och dess föregångare har utifrån en granskning av läro- och kursplanerna från 1973 till 2011 förändrats – från att eleverna ska utveckla ett begränsat ordförråd och vardagsspråk till att de ska kunna använda språket funktionellt och nå ännu längre än så i sin språkutveckling (Torpsten, 2012).

I en jämförelse mellan kursplanerna för svenskämnen från 2011 (Lgr11) framgår också att svenska som andraspråk skiljer sig från svenska genom att lägga större vikt vid språkets form, såsom ordförråd och ords böjningsformer, och ämnet innehåller även kontrastiva språkperspektiv där eleverna ska jämföra svenskan med sitt förmodade modersmål (annat än svenska). Även skillnader mellan vardagsspråk och skolspråk lyfts fram tydligare i svenska som andraspråk och ämnet har ytterligare ett syfte än svenska, nämligen att utveckla förmågan att använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd. Ämnet svenska innehåller istället exempelvis kunskaper om nordiska språk och nationella minoritetsspråk, vilket saknas i kursplanen för svenska som andraspråk (Hedman & Magnusson, 2019; Lgr11; Magnusson, 2013; Skolverket, 2011b;

Siekkinen, 2017).<sup>19</sup> Enligt Torpsten (2012) uttrycker tidigare kursplan för svenska som andraspråk lärande och fostran, där ett rikt och varierat språk är viktigt för att förstå och agera i samhället. Det svenska språkets särställning betonas och framhålls som nyckeln till skol- och samhällsframgång. Syftet och innehållet i svenska som andraspråksämnet har därmed förändrats sedan dess tillkomst.

Trots ovanstående skillnader närmade sig svenskämnen varandra i Lgr11 jämfört med tidigare läroplaner, vilket kritiserats av flertalet forskare (Economou, 2013, 2015; Elmeroth, 2006; Francia, 2013; Sahlée, 2013). Likheten mellan ämnena bidrar enligt Lindberg och Hyltenstam (2012) till att förstärka en andraspråkshierarki där normen utgörs av svenskämnet utifrån en idealisering av enspråkighet (jfr Lindberg, 2011). Ämnenas likhet innebär att den enda skillnaden är att svenska som andraspråksämnet riktar sig till elever utanför den norm som svenskämnet utgör, vilket gör ämnet oattraktivt för eleverna. Samtidigt används samma nationella prov för att testa eleverna i båda svenskämnen, vilket Lindberg (2011) menar förstärker bilden av svenska som andraspråksämnets vaga identitet som ”skuggämne” till svenskan.

I juni 2021 träder nya kursplaner för svenskämnen i kraft (SKOLFS 2010:93). De största skillnaderna i svenska som andraspråksämnet jämfört med tidigare är att den nya kursplanen mer explicit betonar att ämnet riktar sig till flerspråkiga elever och att undervisningen ska utgå från ett andraspråksperspektiv. Den nya kursplanen tydliggör även att krav på språklig korrekthet nu ska förhålla sig till elevers andraspråksutveckling. Ämnets kontrastiva perspektiv betonas också än mer, men formuleringar som avser jämförelser mellan svenska språket och (svenska som andraspråks)-elevernas ”modersmål” har tagits bort och istället ersatts av jämförelser med ”andra språk eleven kan” (SKOLFS 2010:93, s. 96).<sup>20</sup>

Svenska som andraspråksämnets avskaffande har, utöver tidigare nämnda politiska och massmediala debatter, diskuterats med utgångspunkt i ett andraspråks- och flerspråkighetsperspektiv och

---

<sup>19</sup> För en detaljerad jämförelse mellan kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk se Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2018).

<sup>20</sup> För en detaljerad jämförelse mellan den nuvarande och den reviderade kursplanen i svenska som andraspråk se Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2021).



bland annat föreslås en reformerad svenskundervisning. Förslaget innebär att svenskämnen slopas i sin nuvarande form och istället delas in i två svenskämnen där det ena svenskämnet riktas till nyanlända elever, och det andra blir ett ”breddat” svenskämne som även ska innehålla riktade språksatsningar som kommer flerspråkiga elever till gagn (Bigestans & Kaya, 2016; Economou, 2015; Lindberg & Hyltenstam, 2012).<sup>21</sup> Oavsett ämnets framtid framhävs vikten av att lärare har kompetens i andraspråksundervisning för att möta de elever som finns i dagens skola (Bigestans & Kaya, 2018; Kaya, 2020; SOU 2017:54). Samtidigt är svenska som andraspråk det skolämne som i störst utsträckning tidigare har saknat, och fortfarande saknar, behöriga lärare i både grundskola och gymnasieskola (Skolverket, 2015a; Skolverket, 2020a).<sup>22</sup>

Sammanfattningsvis har svenska som andraspråksämnet haft en turbulent historia och dess utgångspunkt i särskiljningen av första- och andraspråks elever har enligt forskning bidragit till ämnets status som stödämne. Särskiljningen har även resulterat i att elever som läser svenska som andraspråk betraktas som avvikande från en svensk enspråkig norm. Språkliga begrepp och kategoriseringar blir i relation till studiens fokus på kategorin svenska som andraspråks elev därför intressanta att vidare diskutera och problematisera vilket görs härnäst.

## Mångtydiga begrepp

Nedan presenteras några centrala begrepp som är relaterade till språk och språkanvändning och som har relevans för denna studie. Avsnittet ska inte ses som ett försök att fastställa begreppens betydelse, utan snarare som en problematisering av begrepp som kan

---

<sup>21</sup> För en vidare diskussion kring hur svenska som andraspråksämnets framtid bör se ut, och vilka argument som framhålls i akademiska sammanhang, se Hedman och Magnusson (2018).

<sup>22</sup> Med undantag för åk 1-3, vilket förklaras med att lärare som före 1 december 2014 ansökt om lärarlegitimation automatiskt fått behörighet i svenska som andraspråk åk 1-3 utan att vare sig ha läst eller undervisat i ämnet (Nationellt centrum för svenska som andraspråk, 2015; SOU 2017:54).

framstå som självklara, och som en redogörelse för dess mångfacetterade innehåll och otydliga gränser (jfr Peralta, 2015).<sup>23</sup>

Trots begreppens flyktiga karaktär är det viktigt att ha i åtanke att hur saker benämns även innebär en konstruktion av det som namnges. Vilka begrepp vi använder får därmed stor betydelse, vilket jag också återkommer till i mitt teoretiska kapitel.<sup>24</sup> Som jag kommer att visa är de språkliga begreppen sammanlänkade på olika sätt och ett resultat av diskussioner och kritik kring andra tidigare använda begrepp. Detta är också en viktig aspekt i hur vi ständigt förhandlar kring begrepps betydelser och vilka kategorier som används, vilket visar på dess sociala, politiska och historiska konstruktioner.

### **Hemspråk, modersmål eller språk i ordningsföljd?**

Användningen av begrepp relaterade till språk, såsom hemspråk, modersmål och förstaspråk, kan ses som en utveckling där begreppen i viss utsträckning kommit att ersätta varandra. Men trots att vissa begrepp anses mer legitima än andra vid givna tidpunkter förekommer fortfarande alla dessa begrepp i såväl formella som informella sammanhang.

Hemspråk var den term som tidigare syftade på det som idag oftast istället benämns som modersmål, enligt definitionen: det språk som ett barn anses lära sig först. Den kritik som riktats mot begreppet hemspråk handlar om att det signalerar att det är ett språk som endast används i hemmet som domän (Axelsson, 2015; Elmeroth, 2018; Håkansson, 2003; Toumela, 2002). Hemspråk användes även som en beteckning för det skolämne som sedan 1997 heter *modersmål* i svenska skolan<sup>25</sup>, men även modersmål som begrepp har fått kritik. Bland annat hävdar forskarna Sabine Gruber och Annika Rabo (2014) att modersmål, i likhet med hemspråk, likställs med modersmål hos ”invandrabarn” eller ”barn till invandrare” och begreppet kopplas

---

<sup>23</sup> Se även Fridlund (2011) för en diskussion främst kring problematiken med kategoriseringar som utgår från språkliga faktorer.

<sup>24</sup> De begrepp som förekommer i tidigare studier och forskning används i texten trots att jag är medveten om dess problematik.

<sup>25</sup> 1988 bytte vi i Sverige beteckning från hemspråk till modersmål enligt Axelsson (2015, s. 322). Enligt Gruber och Puskás (2013, s. 40) skedde bytet i policydokument 1997.

därmed inte till ”svenska som modersmål”.<sup>26</sup> I relation till kritiken kan nämnas att ämnet svenska tidigare hette ”modersmålet” (Einarsson, 2004, s. 87), men förändringen då skolämnet hemspråk bytte namn till modersmål fick den paradoxala effekten att svenska inte längre räknades in i modersmålsbegreppet i skolan (Lainio, 2012).

Tendensen att förknippa modersmål med något annat än svenska kan även skönjas i myndighetstexter där bland annat Skolverket (2015d, s. 8) i sitt stödmaterial *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever* skriver att:

De barn som blir successivt flerspråkiga har det ena språket mer eller mindre utvecklat när de börjar tala nästa språk. De barn som lär sig två språk från födelsen blandar dem under en kort period för att sedan dela upp dem. [...] Det är viktigt att de barn som har utvecklat ett modersmål innan de börjar skolan får fortsatt stöd på det språket, såväl hemma som i förskolan.

Utifrån formuleringen framstår det som att modersmål i skrivningen inte avser det svenska språket utan ett *annat* modersmål än just svenska som barnen ska få stöd i, eftersom det kan förutsättas att barn i allmänhet har utvecklat ett (eller flera) modersmål när de börjar skolan oavsett språklig bakgrund.

Modersmål som ett uttryck för det språk ett barn lär sig först anses i forskningssammanhang vara problematiskt eftersom det i flerspråkiga miljöer kan vara svårt att bestämma vilket språk som ska anses vara modersmål (Axelsson, 2015). Liknande kritik riktas även mot begreppet förstaspråk (Axelsson, 2015; Bijvoet & Fraurud, 2013; Doerr, 2009b; Lindberg, 2009, 2011).<sup>27</sup> Förstaspråk, andraspråk (och tredjespråk) som termer har även kritiserats för att utgå från en linjär förståelse av språkinlärning som inte överensstämmer med hur människor tillägnar sig olika språk (Hammarberg, 2010; Lindqvist & Falk, 2017).

Begreppen kring språk och språkanvändning blir också problematiska när de appliceras på individer. De dikotoma begreppen modersmål/förstaspråk och andraspråk räcker inte till för att beskriva

---

<sup>26</sup> Se Sickinghe (2013) för liknande resonemang utifrån en norsk kontext.

<sup>27</sup> För en mer ingående internationell översikt kring alternativa begrepp och dess användning, se Axelsson (2015) och Hammarberg (2010).

människors komplexa språkanvändning (Blommaert & Rampton 2011; Fraurud & Boyd, 2011; Makoni & Pennycook, 2007). Lindberg (2011) menar till exempel att uppdelningen mellan första- och andraspråk i en svensk kontext inte längre är lika relevant som tidigare eftersom de elever som inte tillhör ”majoritetsspråksgruppen” föds och växer upp i Sverige med svenska som ett av sina språk från tidig barndom. Att klumpa ihop alla ”andraspråkselever” utan hänsyn till deras språkkunskaper resulterar därför i att svenska som andraspråk får låg status då det förknippas med en stigmatiserad grupptillhörighet.

Elmeroth (2018), som kritiserar den tidigare användningen av kategorin ”invandrarelever”, och istället förespråkar användningen av begreppet ”elev med utländsk bakgrund”, skriver dock att: ”i skolan behövs bara indelningen om eleverna ska läsa ämnena svenska som andraspråk eller modersmål. Då måste kategorisering utgå från språket. Elever med svenska som andraspråk eller elever med annat förstaspråk (modersmål) än svenska blir naturligtvis den mest relevanta kategoriseringen” (s. 77).

Istället för andraspråk används ibland termen ”additional language” i internationell forskning men begreppet verkar inte ha fått en vedertagen svensk översättning (Axelsson, 2015; Axelsson & Magnusson, 2012). Andra termer som använts främst i forskning i andra länder är ”majoritetsspråk” och ”minoritetsspråk”, men även dessa begrepp kritiseras utifrån att de kan upplevas som nedvärderande och dessutom kan skillnaden mellan majoritet och minoritet variera. Minoritetsspråk kan med andra ord vara ett majoritetsspråk i andra kontexter och sammanhang (Håkansson, 2003).<sup>28</sup> Även om begreppen majoritet och minoritet alltså har sin grund i en numerisk betydelse handlar de i relation till språk främst om makt och inflytande (Flores, Kleyn & Menken, 2015; Hyltenstam & Milani, 2012; Pavlenko & Blackledge, 2004).<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Exempelvis räknas arabiska som ett ”minoritetsspråk” i Sverige men i relation till antal talare världen över är språket i majoritet i jämförelse med svenska (Etnologue, u.å.).

<sup>29</sup> För vidare resonemang kring användning av ”minoritet” och ”majoritet” se Gitz-Johansen (2006, s. 22f).

## Flerspråkighet ur ett enspråkigt perspektiv

Flerspråkighet, i betydelsen att tala flera språk, är som samhällsfenomen aktuellt i princip i alla länder i världen (Ellis, 2006; García, 2009), men flerspråkighet såväl som enspråkighet utgör också sociala konstruktioner som utgår från ideologiska föreställningar kring språk. Dessa föreställningar premierar vissa talare och nerverdrar andra. Samtidigt är varken enspråkighet eller flerspråkighet stabila tillstånd eller egenskaper som går att tillskriva samhällen eller individer (Bailey, 2007; Garrett, 2007). Att se flerspråkighet och enspråkighet som något socialt konstruerat innebär dock inte att dessa begrepp och den mening de fylls med inte får reella konsekvenser för individer och deras levda erfarenhet (Bailey, 2007).

I en västerländsk kontext betraktas flerspråkighet ofta som något avvikande och sällan som en resurs (Bravo Granström, 2019; Duek, 2017; Flores & Rosa, 2015). Termerna flerspråkig och flerspråkighet har blivit problematiserade på flera håll och begreppen har i vissa kontexter fått en negativ klang. Wiltgren (2014, s. 49) beskriver detta som skapandet av en *lingvistisk andre* där flerspråkighet inte betyder fler än ett språk utan färre än ett språk, det vill säga bristfälligt behärskande av flera språk inklusive majoritetsspråket, och därmed avviker den lingvistiska andre från det ”normala” (jfr Flores, Kleyn & Menken, 2015; Pihl, 2010).

György-Ullholm (2010) påtalar att begreppet flerspråkig i en svensk kontext förändrats till att betyda en person som har ett annat modersmål än svenska och/eller personer som invandrat eller som har föräldrar som invandrat (jfr Gitz-Johansen, 2006). Även Gruber och Puskás (2013, s. 43) framhåller på ett liknande sätt att flerspråkig verkar betyda någonting annat än kunskap om flera språk:

Begreppet flerspråkig framträder därmed snarare som en markör för etnicitet än en kategorisering av människor som talar flera språk. Denna förskjutning i hur begreppet flerspråkig används talar för att gränsen mellan svensk och icke-svensk inte längre företrädesvis beskrivs i etniska eller kulturella termer, utan snarare i termer av språk.

Termen flerspråkig verkar alltså vara något som sällan tillskrivs personer med svenska som modersmål oberoende av språkkunskaper (Lundberg, 2020). Den ”egentliga”, eller ”manifesta”, betydelsen har

på så vis försvunnit (Ellis, 2006; Kahlin, 2008; Rosén & Wedin, 2015).<sup>30</sup>

Samtidigt som (en viss typ av) flerspråkighet nedvärderas och stigmatiseras i vissa sammanhang erbjuder utbildning en högt värderad form av flerspråkighet i form av kurser i stora europeiska språk som en del av en satsning på främmande språk (Martin-Jones, 2007). Även EU har som uttalat mål att alla medborgare i medlemsländerna utöver sitt modersmål ska behärska två språk<sup>31</sup>, vilket kan ses som en satsning på ett mer flerspråkigt Europa (Bendegard, 2014).

Sammanfattningsvis kan språkliga begrepp såsom hemspråk, modersmål, förstaspråk och andraspråk uppfattas som problematiska och har kritiserats i forskning bland annat för dess otydlighet och för att utgå från en enspråkig norm. Begreppen har förändrats och utvecklats vilket visar på dess historiska, politiska och sociala kopplingar. Vilka begrepp som används är dock ytterst relevant eftersom kategoriseringar inte bara benämner, utan även konstruerar det som benämns.

Trots problematiska definitioner och avgränsningar använder jag i avhandlingen begreppen modersmål och förstaspråk utan större åtskillnad (samt även undantagsvis begreppet hemspråk), eftersom termerna förekommer i annan forskning och i grundskolans styrdokument samt Skolverkets publikationer (jfr Duek, 2017). Termerna modersmål och andraspråk användes vanligtvis i skolvardagen bland elever och lärare på Skolan där jag genomförde min studie och används därför oftast även av mig. Min användning av begreppen har alltså att göra med vilken term som används av de källor jag hänvisar till.

Språkets betydelse och språkliga kategoriseringar är även något som intresserat forskare från olika vetenskapsdiscipliner och nedan kommer en översikt och ett urval av forskning som anknyter till föreliggande studie att presenteras.

---

<sup>30</sup> Detta förhållningssätt kan bland annat skönjas i de styrdokument som gäller för svenskämnena (se till exempel Siekkinen, 2017).

<sup>31</sup> Rådets resolution om en europeisk strategi för flerspråkighet (2008).

## Forskningsöversikt

Att fullständigt redogöra för all tidigare forskning inom de forskningsfält jag placerar min studie är en omöjlig uppgift. Nedan kommer främst tidigare studier med fokus på centrala teman som har relevans för avhandlingens syfte, forskningsfrågor och teoretiska perspektiv att presenteras och diskuteras. Jag gör därmed inte anspråk på en uttömmande redogörelse för all forskning som har anknytning till föreliggande studie, utan i detta avseende hänvisas till de mångtaliga forskningsöversikter som redan finns inom vissa delar av de forskningsområden som presenteras.<sup>32</sup> Denna studie är genomförd inom det tvärvetenskapliga ämnet Barn- och ungdomsvetenskap vilket förklarar dess fokus på ungas livsvillkor, och studien kan relateras till flera vetenskapsområden såsom exempelvis sociolingvistik, sociologi och utbildningsvetenskap.

Forskningsöversikten är uppdelad i två delar utifrån, av mig, identifierade gemensamma teman som återkommer i tidigare forskning och som avgränsats genom att utgå från studier som dels rör föreliggande studiers forskningsobjekt, dels utgår från liknande poststrukturalistiska teoretiska perspektiv.

---

<sup>32</sup> För mer uttömmande forskningsöversikter i relation till andraspråksforskning med utgångspunkt i en svensk kontext hänvisas till *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* av Hyltenstam, Axelsson och Lindberg (2012) samt antologin *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* av Hyltenstam och Lindberg (2013). För en översikt om studier kring kön, klass och etnicitet i relation till en skola för alla hänvisas till *Likvärdighet i en skola för alla* av Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström (2002). För en översikt om svenska studier som behandlar mångkulturalitet hänvisas till *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktikenära projekt* av Granstedt (2010). För en mer detaljerad översikt över internationella (engelskspråkiga) studier om identitetsskapande och lärande utifrån ett andraspråksperspektiv se exempelvis Blackledge och Pavlenko (2001), Block (2007a, 2007b), Menard-Warwick (2005) och Norton och Toohey (2011). För en översikt kring teorier i andraspråksforskningen och exempel på studier se också till exempel *Second Language Learning Theories* av Mitchell och Myles (2004).

Den första delen rör forskning som tematiskt har *språk(inläraren) i fokus* och därmed inriktas på studier kring språk, inläring och identitet och forskning som undersöker andraspråks elever eller -inlärare mer explicit. Den andra delen utgörs av forskning som har ”*invandrarelev*” i fokus och studier som främst handlar om andra elevkategorier såsom ”invandrarelev”, ”minoritets elever” eller ”flerspråkiga elever” och där andraspråks elever ingår mer implicit i studierna. Dessa två teman ska inte ses som fullständigt separata utan överlappar delvis varandra och innebär en konstruktion och förenkling av komplexa tvärvetenskapliga forskningsfält.

## Språk(inläraren) i fokus

I detta avsnitt redogörs för forskning som fokuserar på språk och språkinlärare och relationen mellan språk och identitet. Redogörelsen grundar sig till stor del på studier inom andraspråksforskning.<sup>33</sup> Detta forskningsområde har internationellt sett ökat sitt fokus på identitetsskapande processer i samband med språkinläring, vilket enligt Block (2007a, 2007b) kan ses som ett resultat av en generell utveckling mot poststrukturalistiska perspektiv i flera olika ämnesdiscipliner (jfr Blackledge & Pavlenko, 2001; Menard-Warwick, 2005; Miller, 2004; Norton, 2013; Pavlenko & Lantolf, 2000).<sup>34</sup>

## Språkare, kategoriseringar och identiteter

Vanligt förekommande i språkforskning är att lärandet av språk blir länkat till identitet och att språk, kultur och etnicitet i sin tur blir nära sammankopplade (Menard-Warwick, 2005). Att lära sig ett nytt språk innebär enligt detta synsätt att förhålla sig till och få tillgång till det nya språkets kultur, vilket i sin tur anses påverka lärande av andraspråket (Block, 2007a; György-Ullholm, 2010; Gu, 2010; Norton, 2013; Pavlenko & Lantolf, 2000).

---

<sup>33</sup> Jag väljer här att kalla forskningsfältet för andraspråksforskning vilket även rymmer internationell forskning som relaterar till de engelska begreppen *Second Language Acquisition* (SLA) och/eller *Second Language Learning* (SLL).

<sup>34</sup> Se *Second Language Identities* av Block (2007a) för en mer ingående översikt kring identitet och andraspråksforskning.



Flera studier kring identitet har i andraspråksforskning behandlats utifrån en självklar uppdelning mellan kategorierna *Native speakers* (NS) och *Non-native speakers* (NNS), begrepp som kan jämföras med svenskans *förstaspråkstalare* och *andraspråkstalare* (Menard-Warwick, 2005; Norton & Toohey, 2011). Dessa dikotoma kategorier och dess oproblematiserade användning har även kritiserats i flertalet studier. Utifrån begreppens historiska kopplingar till kolonialism visas hur kategoriseringen av språkare kopplar ihop språkanvändning med nationalitet och etnicitet/ras, vilket leder till exkluderande praktiker av de individer som kategoriseras som andraspråkstalare (Bonfiglio, 2010; Rosa & Flores, 2017; Rosén, 2013).<sup>35</sup>

Ett exempel på en sådan ovannämnd studie har genomförts av Flores, Kleyn och Menken (2015) som undersöker hur *language minoritized students*<sup>36</sup>, som i den amerikanska grundskolan kategoriseras som *Long Time English Language Learners* (LTELLs), uppfattar och identifierar sig i relation till kategoriseringen. Elever som kategoriseras som LTELLs är inte nyanlända utan har gått i amerikansk skola i minst 7 år och är i vissa amerikanska delstater en institutionaliserad elevkategori (exempelvis i New York där undersökningen är genomförd), i likhet med ”svenska som andraspråkselev”. LTELL:s utgör en undergrupp till andraspråksinlärare (*English Language Learners – ELLs*) som varje år genomför ett standardiserat språktest som undersöker elevernas kompetens i engelska, vilket också avgör elevernas status som språkare. De elever som misslyckas på testet sex år i rad blir kategoriserade som LTELLs. Det enda sättet att komma ifrån etiketten som (LT)ELL är genom att klara av detta standardiserade språktest (Flores, Kleyn & Menken, 2015).

---

<sup>35</sup> För mer ingående redogörelser för utvecklingen av NS och NNS historiska och koloniala kopplingar se exempelvis Aneja (2016a), Bonfiglio (2010), Rosa och Flores (2017) och Doerr (2009a).

<sup>36</sup> Användningen av språk-minoritiserade (*language-minoritized*) till skillnad från språkliga minoriteter beskrivs av Flores och Rosa (2015, s. 169) som ett sätt att “highlight the processes through which linguistic valuation take place and to disrupt the notion that ‘minority’ status is either a straightforward numerical calculation or intrinsic to a given set of linguistic forms. In fact, many so-called minority linguistic practices are actually quite normative and/or prevalent in contexts throughout the United States”.

Vissa elever i Flores, Kleyn och Menkens (2015) studie är födda i USA medan andra är inflyttade, men de flesta har spenderat större delen av sin skolgång i amerikanska skolor. Forskarna genomförde klassrumsobservationer och intervjuer med elever i två grundskolor i New York, klass 9 och 10, samt analyserade elevessäer. Resultatet visar att eleverna beskriver sina identiteter som relaterade till etnicitet utifrån elevernas eller deras föräldrars födelseplats. Flores, Kleyn och Menken menar att denna identifiering med andra nationer och språk än engelska för eleverna födda i USA kan bero på att eleverna upplever att de ”ser annorlunda ut”. Därmed anses de inte av andra, eller av sig själva, passa in i uppfattningen om vad en ”amerikan” är, vilket i en amerikansk kontext har kommit att förknippas med att vara vit.<sup>37</sup> Samtidigt innehåller elevernas svar också exempel på postnationella identiteter då vissa av dem som är födda i USA uttrycker en koppling till sina föräldrars ursprungsland genom ”bindestrecks-identiteter” såsom exempelvis ”dominikansk-amerikansk” (jfr Yon, 2000).

Gemensamt för eleverna i Flores, Kleyn och Menkens (2015) studie är att de alla förkastar etiketten LTELL och uppfattar den som kränkande såväl som inkorrekt i beskrivningen av deras språk-användning och transnationella identiteter. Eleverna beskriver också denna stämpel som orättvis och att de får den bara för att de är flerspråkiga, samtidigt som engelska kan vara det språk de använder mest eller anser sig behärska bäst. Utifrån studien drar forskarna slutsatsen att dessa elever vill bli sedda som individer och uttrycker identiteter och tillhörigheter som är betydligt mer flytande än vad de befintliga elevkategoriseringarna i skolsystemet tillåter.

Flores, Kleyn och Menken (2015) menar vidare att elevkategorier såsom LTELL ersätter tidigare kritiserade begrepp såsom ”halvspråkighet” men innehåller ändå liknande betydelser. Kategorin och kategoriseringen ger därmed uttryck för samma underliggande enspråkiga ideal med grund i ett rasistiskt system som privilegierar talare av en särskild språklig varietet, medan andra elevers språkliga resurser förkastas (jfr Ellis, 2006). Flores, Kleyn och

---

<sup>37</sup> Liknande resultat framkommer i en studie av Tørslev, Nørredam och Vitus (2016) utifrån en dansk kontext.

Menken (2015) framhåller att eleverna genom kategorin LTELLs blir sedda som elever med bristande akademisk engelska vilket berövar dem statusen som infödda talare, även de som är födda i USA. I slutändan gör därför kategoriseringen mer skada än nytta för eleverna.

Olika typer av andraspråskategoriseringar såsom (LT)ELLS undersöks även av King och Bigelow (2018) som studerar flerspråkighet i utbildningspolicies i olika delstater i USA. I sina resultat kritiserar forskarna den binära indelningen av första- och andraspråkstalare och att det inte finns någon satt gräns för när en andraspråksinlärare slutar vara just inlärare av ett andraspråk. King och Bigelow (2018) konstaterar att de andraspråskategoriseringar som finns i styrdokumentet ”potentially further stigmatise and draw attention to deficits rather than strengths of students who might be already vulnerable” (s. 463). Flertal andra likartade studier som undersöker konstruktionen av språkare och institutionella kategoriseringar såsom andraspråksinlärare, drar liknande slutsatser som ovan (exempelvis Aneja, 2016a, 2016b; Blackledge & Pavlenko, 2011; Doerr, 2009a, 2009b; Ellis, 2006; Flores & Rosa, 2015; Hernandez, 2017; Miller, 2012; Shuck, 2009).

### **Mainstream och andraspråkshierarkier**

I viss likhet med studierna som beskrivits ovan undersöker Talmy (2004, 2009a, 2009b; 2015) stigmat i form av att bli kategoriserad som engelska som andraspråkselev (*English as a second language - ESL*) utifrån en etnografisk studie på en gymnasieskola på Hawaii.<sup>38</sup> Talmy (2004) menar att ESL som en institutionell kategori i skolan positionerar ESL-elever som de kulturella och lingvistiska Andra, vilket i sin tur begränsar elevernas möjligheter till mer komplexa, överskridande och hybrida identiteter. Talmy skriver att “[...] for many high school L2 English learners, ‘ESL’ is a stigmatizing identity category, with student attitudes toward it ranging from ambivalence to outright hostility” (Talmy, 2004, s. 150).

ESL-eleverna definieras och homogeniseras utifrån att de avviker från ”mainstream” normen, en norm som konstitueras utifrån

---

<sup>38</sup> Alla publikationer bygger på samma 2,5 åriga etnografiska studie som Talmy genomfört på en skola på Hawaii som han benämner som Tradewinds High School.

språkliga ideologier som idealiserar ”infödda talare”, ”the mainstream” och ”regular students”. Talmy (2009, 2015) beskriver det som en *mainstream/ESL-hierarki*, som innebär hierarkiserade och dikotoma positioner i form av infödd/icke-infödd, engelsktalande och mainstream/ESL, US-amerikan/Annan, familjär/exotisk och vi/dem. Mainstream blir därmed den omarkerade normen medan ESL blir markerad, och mainstream/ESL-hierarkin resulterar även i sin tur i hierarkier mellan ESL-eleverna.

I likhet med hur svenska som andraspråksundervisning på många håll anordnas i Sverige, med elever som är nyanlända såväl som elever som är födda och uppväxta i Sverige i samma grupp (Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018), har eleverna i ESL-klasserna i Talmys studie väldigt olika bakgrund, och deras behärskande av engelska varierar från nybörjare till avancerad. Det som avgjorde att eleverna placerats i ESL-klass berodde enbart på att deras förstaspråk inte var engelska och för att de ”spoke a marked variety of the dominant code; how well they spoke it did not matter” (Talmy, 2004, s. 156).

Många av ESL-eleverna som figurerar i Talmys studie är vad Talmy (2004) benämner som *generation 1.5.*, det vill säga elever som varit en längre tid i landet. I studien visar Talmy att dessa elever gör motstånd mot att bli kategoriserade som ESL av lärarna. Eleverna motsätter sig även stämpeln ESL genom att kategorisera andra andraspråkselever som nyanlända och beteckna dem som *FOBs* – ”fresh off the boat” – vilket de gör genom att exempelvis härma och håna andra elevers uttal och ursprung. Därmed blir FOB en kategori som de själva särskiljer sig ifrån och på samma gång omförhandlar eleverna betydelser och gränserna för vad ESL innebär: ”i.e., not them” (s. 150).

Eleverna gör dock inte bara motstånd genom att peka ut FOBs utan ifrågasätter samtidigt genom sitt motstånd sammanflätningen mellan hur språk kopplas till kultur som kopplas till nationalitet och i sin tur till identitet. I sitt motstånd blir elevernas agentskap synliggjort genom ”the possibility, or rather, the inevitability of (these adolescents’) multiple, complex, and frequently incongruous cultural and linguistic affiliations, of ambiguity and hybridity in identity” (Talmy, 2004, s. 168). Men motståndet eleverna gör får samtidigt paradoxala effekter enligt Talmy. Genom att skapa hierarkier inom

ESL-klassen reproduceras de språkliga hierarkier som från början stigmatiserar ESL-eleverna (jfr Evaldsson & Cekaite, 2010). Motståndet som eleverna uppvisar mot att kategoriseras som ESL-elever resulterar således samtidigt i att förstärka den bristdiskurs som konstruerar ESL-eleverna som avvikande gentemot de ”infödda talarna”. Liknande resultat som visas av Talmys (2004, 2009a, 2009b, 2015) framkommer även i studier som gjorts utifrån en svensk kontext, vilka jag kommer gå närmare in på härnäst.

### **Svenska som andraspråkselev som kategori**

På senare år har flera svenska studier av svenska som andraspråkselever genomförts, men till skillnad från föreliggande studie fokuserar dessa på nyanlända elever i gymnasieskolans språkintruktionsprogram (exempelvis Hagström, 2018; Sharif, 2017; Ålund, 2015).

Ett exempel på en sådan studie är *Swedish as multiparty work*, där Ålund (2015) undersöker hur nyanlända elever med relativt begränsade kunskaper i svenska på olika sätt agerar som deltagare i andraspråksundervisning på språkintruktionsprogrammet och hur de i interaktion förhandlar om sina sociala identiteter. Utifrån samtalsanalyser menar Ålund bland annat att det inte är möjligt för eleverna att anta positionen som ”vanlig” elev då skolan och läraren konstruerar eleverna som de Andra utifrån etnicitet och nationalitet.<sup>39</sup> Detta sker även inom ramen för en ”inkluderande” skola i form av temadagar såsom *internationella dagen* där elevernas annorlundahet iscensätts utifrån etnicitet och kultur. Exempelvis förutsätter lärarna att eleverna representerar ”sin” kultur genom mat och framträdanden på temadagen, vilket Ålund (2015) tolkar som att eleverna inte tillåts att inta positionen som ”svensk”. De framträdanden som utgörs av ”svenska” elever sammankopplas däremot inte med kulturyttringar för svenskhet eller Sverige (jfr Sahlström m.fl., 2013). Studenterna kan därmed inte själva positionera sig hur som helst i klassrummet eftersom de blir adresserade som etniska studenter med en avvikande kultur. Eleverna gör dock motstånd mot den position de blir tillskrivna, men de lyckas ändå inte inta positionen som den ”vanliga”

---

<sup>39</sup> Den delstudie som redovisas här finns även i Ålund och Jonsson (2016).

(’svenska’) eleven utan ramas ständigt in av kategoriseringen svenska som andraspråkselev (Ålund, 2015).

Ålunds (2015) resultat kan ses som väsentliga för denna studie men språkintruktionsprogrammet i gymnasiet som utbildningskontext utgör en betydande skillnad jämfört med grundskolan. Gymnasieskolan är dels inte formellt en obligatorisk skolform, och dels riktar sig själva språkintruktionsprogrammet enbart till nyanlända elever som inte har godkänt betyg i svenska som andraspråk från grundskolan. Språkintruktionsprogrammets fokus är därmed mer tid på undervisning i svenska som andraspråk för att eleverna ska nå betyget godkänd (för grundskolan) och därefter övergå till något ordinarie gymnasieprogram.

Liknande resultat som Ålund (2015) framkommer dock även i andra studier som genomförts på grundskolan. Till exempel visar Evaldsson (2002) hur mellanstadieelever på en ”mångkulturell skola” blir organiserade utifrån språkliga aspekter, vilket bland annat innebär att vissa elever särskiljs till svenska som andraspråksundervisning (se även Evaldsson, 2000). I Evaldssons (2002) studie kategoriserar även skolpersonalen en grupp elever som ”de spansktalande”, vilket resulterar i en institutionaliserad kategori som är till för att förutsäga och kontrollera vad som uppfattas som elevernas bristande färdigheter i svenska språket och därmed elevernas behov av stödundervisning i svenska.

Att benämna eleverna som ”de spansktalande” kan enligt Evaldsson (2002) också ses som en ”etnifiering” av eleverna som utgår från en språkligt baserad kategorisering och som skapar språkliga och sociala gränsdragningar. Hur skolan organiserar elever utifrån modersmål och behärskandet av svenska får därmed konsekvenser för elevernas gemenskaper och identitetsskapande. Men eleverna gör samtidigt motstånd och utmanar skolans enspråkiga norm genom sitt flerspråkiga samspel och använder det för att motverka utanförskap och forma identiteter och tillhörigheter som inte i första hand är sammankopplade med särskilda språkliga eller etniska ursprung.

I två liknande studier av Johansson (2000) och Haglund (2004), som grundar sig på en etnografisk studie i åk 6 där hälften av eleverna

har ”utländsk bakgrund”, undersöks nio fallstudier med elever som lärt sig svenska efter att de tillägnat sig ett eller flera andra språk.<sup>40</sup>

Haglunds (2004) undersökning utgår från hur dessa elever uppfattar, förhåller sig till, och positionerar sig gentemot skolans förväntningar. I skolan och klasserna som eleverna går i pratas det sällan andra språk än svenska och Haglund menar att skolan neutraliserar olikhet, men att denna neutralisering i praktiken innebär en betoning på det svenska språket och en svensk referensram som det enda rätta och naturliga (jfr Duek, 2017). Eleverna upplever att de identifieras som avvikare i behov av försvenskning och att det inte finns något intresse för deras erfarenheter i skolan. De försöker istället anpassa sig till skolans förväntningar och bara prata svenska. Eleverna upplever dock det som motsägelsefullt att skolan både kräver svenskhet och betonar det svenska språket, samtidigt som eleverna omges av en kulturell, etnisk och språklig mångfald i skolan och på fritiden.

Eleverna i Haglunds (2004) studie identifierar sig med flera kulturer och har både motsägelsefulla och kompletterande identiteter, vilka konstrueras och uttrycks i elevernas språkbruk genom att gemenskaper skapas vid användandet av samma språk, dialekt eller vid kodväxling. Språkbruket används dock även för att exkludera eller positionera sig i förhållande till andra elever (jfr Mac an Gháill, 1988). Slutsatsen Haglund (2004, s. 382) drar är att “elevernas attityder och förhållningssätt till sina språk och kulturer och de självbilder de utvecklar påverkas av de referensramar, språk och identiteter som är legitima i skolan”. Det står sig därmed inte fritt för eleverna att inta vilka identiteter som helst.

Johansson (2000), vars fokus ligger på elevernas förhållningssätt till modersmål, flerspråkighet och kulturell mångfald, visar hur eleverna i studien har svårigheter att förlika sig med att de läser ämnet svenska som andraspråk eftersom de känner sig som svenskar. Svenska som andraspråk blir då ett uttryck för att avvika från de andra eleverna i klassen och modersmål, svenska som andraspråk och identitet blir känsliga ämnen att samtala om i klassen och för eleverna.

---

<sup>40</sup> Det empiriska materialet i båda studierna utgår från Johansson (2000).

Ålunds (2015), Evaldssons (2002), Haglunds (2004) och Johanssons (2000) studier delar denna studies intresse för andraspråkelever men skiljer sig åt bland annat genom att de utgår från lingvistiska (samtals)analyser och inte har svenska som andraspråkskategoriseringen i sig i fokus. Sammanfattningsvis visar studierna dock att kategoriseringen av elever som andraspråkelever eller elever som anses vara i behov av stödundervisning i svenska villkorar elevernas möjligheter till att positionera sig.

### ”Invandrareleven” i fokus

I motsats till ovanstående forskningstema där språkinläraren, andraspråkelever och -inlärare uttryckligen utgör fokus kommer jag att nedan presentera studier som fokuserar på ”invandrareleven” och andra liknande elevkategoriseringar såsom exempelvis ”elever med utländsk bakgrund”, ”minoritets elever” och ”elever med invandrarbakgrund”<sup>41</sup>, men där kategorin (svenska som) andraspråkelev i större eller mindre utsträckning ingår såväl explicit som implicit. I framställningen i detta avsnitt fokuseras därmed främst på hur språkliga aspekter sammankopplas med ”invandrareleven”.<sup>42</sup> Till skillnad från den forskning som presenteras i tidigare avsnitt, utgörs detta tema främst av forskning från vetenskapsdiscipliner såsom pedagogik och etnologi.

### ”Invandrareleven” som en elev i behov av särskilt stöd

Flertalet studier har, som nämnts ovan, undersökt ”invandrareleven” som elevkategori i skolans verksamhet. Detta har bland annat studerats ur ett specialpedagogiskt perspektiv med fokus på hur ”invandrareleven” blir sammankopplad med problem och brister som gör att eleverna betraktas vara i behov av särskilda stödåtgärder.

---

<sup>41</sup> För en diskussion kring denna typ av begrepps användning i forskning se exempelvis Wiltgren (2014, s. 17).

<sup>42</sup> Det kan även nämnas att jag här väljer att fokusera på skolformer som innefattar barn och ungdomar, men det finns andra studier där vuxna är i fokus, exempelvis *Vi och alla dom andra på Komvux* (Hägerström, 2004) och *Svenska för invandrarskap?* (Rosén, 2013) som båda utgår från en svensk kontext. Dessa studier kommer dock inte presenteras mer utförligt i forskningsöversikten.



Exempelvis studeras hur föreställningar om etnicitet och ”invandrarelev” framträder i åtgärdsprogram skrivna av studerande lärare i Lahdenperäs (1997) välkända avhandling *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter?*. Överlag visar studiens resultat att föreställningar, värderingar och intentioner riktade mot elever med invandrabakgrund är övervägande negativa. Få lärare såg elevernas språkkunskaper i fler språk än svenska som en resurs, utan snarare som ett hinder för att lära sig svenska eller lyckas med sitt skolarbete. Trots att avhandlingen publicerades för många år sedan är resultaten relevanta än idag.

Lahdenperä (1997) menar att kategorin ”invandrarelev” reducerar elever till kategorin invandrare, vilken i sin tur särskiljer ”svenska elever” från ”elever med icke-svensk bakgrund”. Benämningen ”invandrarelev” rymmer därmed information till läraren som grundar sig på normativa föreställningar. Skolans och lärarnas kompensatoriska hållning antyder att det finns en idé om att behärskande av svenska och svenskhet innebär ett ”komplett” eller normalt tillstånd, menar Lahdenperä. Denna idé utgår i sin tur från en monolingvistisk och monokulturell måttstock med utgångspunkt i enspråkiga ”infödda” svenska elever. Invandrabakgrund och flerspråkighet betraktas i relation till denna måttstock som brister elever har, vilket skolan behöver kompensera för genom särskilda åtgärder och resurser.

Slutsatserna där elevernas språkkunskaper räknas som bristande då de mäts utifrån enspråkiga föreställningar som utgår från ”infödda” elever visar sig även i en norsk kontext där Pihl (2010) undersöker hur norska skolan hanterar etnisk mångfald genom att studera sakkunnigas utvärderingar kring särskild (segregerad) specialpedagogisk undervisning i Oslo. Minoritets elever visar sig vara överrepresenterade i specialundervisning<sup>43</sup>, vilket enligt Pihl beror på att utvärderingarna av elevers behov av specialpedagogiska åtgärder grundar sig på enspråkiga och etnocentristiska perspektiv som bidrar

---

<sup>43</sup> Att minoritets elever är överrepresenterade i specialpedagogisk undervisning och/eller åtgärder visar sig även i andra studier, i en svensk kontext bland annat av Berhanu (2008) och i en europeisk såväl som amerikansk kontext av bland annat Blanchett, Klingner och Harry (2009), Harry, Arnaiz, Klingner och Turges (2008) och Harry och Klingner (2014).

till att feldiagnosticera eleverna och sätta dem i specialundervisning. Bland annat skriver Pihl (2010) att ”Det norske blikket på eleven forutsetter enkulturell undervisning i en flerkulturell pedagogisk situasjon” (s. 101).

Pihl (2010) visar i studien att lärare kräver utredning av elever som inte behärskar norska, eller som har en annan kulturell bakgrund än norsk, på grund av att eleverna inte behärskar det norska språket i samma utsträckning som infödda enspråkiga elever (vissa efter endast kort tid i Norge). I utredningen av eleverna tas sedan inte deras språkliga bakgrunder och andraspråksperspektiv i beaktande, varken vid utredningen eller vid potentiella lösningar. De åtgärder som föreslås på grund av bristande kunskaper i norska blir således *mer* norskundervisning, medan stöd på elevernas förstaspråk för att tillägna sig andra skolkunskaper negligeras. Svaret på problemen med att eleverna inte har norska som förstaspråk blir alltså att föreslå åtgärder ”*som om elevene har norsk som førstespråk*” (s. 150, kursivering i original), vilket i sin tur innebär att ”flerspråkighet kategoriseras som funksjonshemming” (s. 152). Pihl poängterar att *minoritets elever* eller *tvåspråkiga* är begrepp som är vanligast förekommande i en norsk skolkontext och de begrepp som han själv använder, medan ras/hudfärg sällan påtalas. De minoritets elever som blir aktuella för specialundervisning har dock oftast en invandrarbakgrund med utomeuropeisk bakgrund och Pihl menar därför att hudfärg därmed har betydelse.

Även elever som är födda i Norge *men* som är flerspråkiga skrivs fram som ett problem i de specialpedagogiska utvärderingarna i Pihls (2010) studie. Utredningarna framställer också flerspråkighet, och att ha norska som andraspråk, som orsaken till skolvårigheter och språksvårigheter, inte att eleven inte fått adekvat undervisning på något av sina språk. Problemet förläggs hos minoritets eleverna som blir det uttalade ”problemet”. Pihl drar slutsatsen att de specialpedagogiska utredningarnas kategoriseringar antar en etnisk dimension där ”norsk” blir den standardiserade normen som minoritets eleverna bedöms att avvika gentemot.

## Språkets roll i konstruktionen av ”invandrarelever”

Liknande slutsatser som ovan där ”invandrarelever” förknippas med problem och brister, men utan specialpedagogisk fokus, har av andra forskare undersökts utifrån hur språk och kultur formar ”invandrareleven” i skolpraktiken. Bland annat har Parszyk (1999) i den lite äldre, men uppmärksammade och fortfarande aktuella, svenska avhandlingen *En skola för andra* studerat hur ”minoritets-elever” i början och slutet av grundskolan kan ”hantera ett vardagsliv där två eller flera världsbilder dagligen konfronteras med varandra” (s. 24). I studien har Parszyk bland annat observerat och intervjuat elever med invandrarbakgrund, många födda i Sverige, i nio olika skolor om deras upplevelse av den undervisning och det bemötande de får i skolan.

Resultatet visar bland annat att eleverna beskriver att de blir utsatta för en mindre synlig rasism genom särbehandling. Det språk eleverna tillskrivs spelar en avgörande roll eftersom lärarna i studien i sina beskrivningar av elever sammankopplar ”utländsk bakgrund” med flerspråkighet. Flerspråkigheten betraktas av lärarna som ett problem som gör att elevernas språk bedöms som bristande och beskrivs som ”svårigheter med svenskan” eller ”kan dålig svenska” (Parszyk, 1999, s. 159). Elevernas etnicitet och bakgrund betraktas i allmänhet som negativt för skolarbetet och som en förklaring till sämre skolresultat. Genom att kategoriseras som invandrare förknippas eleverna med problem och får låg status och begränsade framtidsmöjligheter enligt Parszyk.

Eleverna i Parszyks (1999) studie beskriver att deras språkfärdighet inte betraktas som ”riktig” svenska (jfr León Rosales, 2010), och även om undervisningen i ämnet svenska som andraspråk till stor del uppskattas av eleverna framstår det i skolpraktiken som ett stödämne utan fullvärdigt erkännande (jfr Lindberg, 2009, 2011). Slutsatsen Parszyk (1999) drar är att minoritetselever inte accepteras som svenskar om de har annan bakgrund eller hudfärg än ”svensk” och ”vit”, och flera av eleverna är födda i Sverige ”men kommer att klassificeras som invandrare i flera generationer pga. modersmål, utseende och familjenamn. En gemensam skolupplevelse förenar

dem alla: De tycker sig gå i *en skola för andra* (svenskarna)” (s. 249, kursivering i original).

I likhet med Parszyk (1999) har Runfors (2003) i sin etnologiska avhandling *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar* genom fältstudier på tre grundskolor undersökt hur skolanställda riktar uppmärksamhet mot kategorin ”invandrabarn” och vilka villkor denna uppmärksamhet skapar.

I Runfors (2003) studie framkommer att lärare, trots sin uttryckta vilja att inte särskilja elever i skolvardagen, ändå uppmärksammar kategorin ”invandrabarn” som något avvikande i relation till normen ”svenska elever”. Uppmärksamheten riktas mot brister och problem och resulterar i marginalisering av ”invandrabarnen” där barnens olika bakgrunder och erfarenheter osynliggörs genom lärarnas försök att tona ner olikheter. Samtidigt synliggör uppmärksamheten just barnens olikhet på grund av deras avvikelser från den ”svenska” normen (jfr Duck, 2017; Haglund, 2005). Barnens svenska språk är i centrum för uppmärksamheten och ges betydelse långt utöver dess rent språkliga roll och barnens framtida möjligheter och samhällsdeltagande kopplas till det svenska språket (jfr Sjögren, 1996). Slutsatsen Runfors (2003) drar är att uppmärksamhetens grunder och konsekvenser skapar en viss social position - ett invandrarskap - för barnen.

En liknande studie som de som nämnts ovan har även genomförts utifrån en dansk kontext. Med fokus på ”elever med etnisk minoritetsbakgrund” undersöker Gitz-Johansen (2006) hur skolor hanterar etnisk, kulturell och språklig mångfald samt hur skolor ger förutsättningar för elever med etnisk minoritetsbakgrund att delta och klara sig bra i skolan. I skolsammanhang blir eleverna med etnisk minoritetsbakgrund benämnda som ”tvåspråkiga barn”. Elevernas tvåspråkighet ses dock inte som en resurs i skolorna utan blir behäftat med språkliga brister, vilket i sin tur förknippas med skolvårigheter (jfr Pihl, 2010). De ”tvåspråkiga barnen” framställs som en generaliserad homogen grupp, istället för individer, och beskrivs av lärarna utifrån brist- eller problemtermer. Pedagogerna på de två skolor som ingår i Gitz-Johansens (2006) studie tycker bland annat att det är problematiskt när de ”tvåspråkiga barnen” blir för många och problemen beskrivs ofta med hänvisning till elevernas integration

eller språkinläring. Diskursen om de ”tvåspråkiga barnen” är därmed inte en diskurs om språk, utan snarare en diskurs om problem och socialt belastade familjer, vilka i sin tur sammankopplas med kulturell olikhet. Slutsatsen Gitz-Johansen drar är att ”tvåspråkiga barn” som kategori förknippas med problem eller brister och används istället för mer rasifierade eller etnifierade begrepp (jfr Gruber & Puskás, 2013).

Även i en brittisk kontext framkommer att elevers bakgrund, och hudfärg, resulterar i olika syn på elever och elevers språkkunskaper. Bland annat visar Mac an Gháill (1988) detta i den numera klassiska studien *Young, gifted and black*, som trots sina många år på nacken kan ses som väsentlig att redogöra för då den dels har influerat många efterföljande undersökningar, och dels är relevant än idag. I studien undersöker Mac an Gháill olika aspekter av svarta elevers erfarenhet av skolan med fokus på en grupp svarta lågpresterande killar med afro-karibiskt ursprung (’the Rasta Heads’), en grupp killar med asiatiskt ursprung (’the warriors’) och en grupp framgångsrika tjejer (’the black sisters’) och dessa elevers möte med vita lärare.

I skolan där Mac an Gháill (1988) genomförde sin studie stereotypifieras eleverna utifrån ras. De asiatiska eleverna betraktas som ”passiva”, ”akademiska” och ”osynliga” jämfört med de ”rebelliska”, ”icke-akademiska” och ”synliga” afro-karibiska eleverna. Dessa grupper gör motstånd mot skolans rasism på olika sätt, dels genom att skapa subgrupper och dels genom att bete sig i enlighet med de förutfattade meningar som finns kring dem. ”The Rasta Heads” gör synligt motstånd mot skolan och lärarna genom att systematiskt komma sent, störa andra studenter, avbryta lärare, prata med varandra eller sova under lektionerna, samt att vägra prata standardengelska utan istället kreol i klassrummen. Elevernas språk blir på så vis en exkluderingsmekanism för vita elever såväl som lärare. Användningen av kreol betraktas av lärarna som ett bristfälligt språk och som ett ”severe linguistic handicap” (s. 55) och de svarta eleverna ses inte som briter, även om de är födda i landet.

”The warriors” motstånd är mer osynligt enligt Mac an Gháill (1988), eftersom eleverna anpassar sig till lärarnas förväntningar och antar en låg profil när de bryter mot reglerna. Även om deras motstånd sker på ett liknande sätt som ”the Rasta Heads”, genom att på olika sätt störa lärarnas kontroll i klassrummet, uppfattas det

annorlunda av lärarna på grund av deras förutfattade meningar om asiater grundade i rasistiska stereotyper. De asiatiska eleverna deltar i andraspråksundervisning (*English as a second language*) och deras språkliga bakgrunder ses därför inte heller som ett lika stort problem i skolan som de afro-karibiskas. Olika språk får därmed olika värde i skolan och de europeiska språken värderas högt och kopplas till högpresterande elever medan asiatiska språk och i synnerhet kreol nedvärderas och språkliga brister förläggs hos eleverna.

Mac an Gháill menar att de olika grupperna utvecklar olika motståndsstrategier mot rasism. ”The Rasta Heads” gör mer konkret motstånd med sin anti-skolkultur medan ”the black sisters” gör motstånd inom systemet. ”The black sisters” är på samma gång ”anti-school” och ”pro-education” vilket ger dem skolframgång medan både ”the warriors” och ”the Rasta Heads” intar en negativ inställning till skolan och förkastar formell utbildning.

Även om skolan som institution reproducerar sociala relationer och strukturella uppdelningar utifrån kön, klass och ras, vilket leder till pedagogiska praktiker som missgynnar vissa elever, kan skolan ses som en plats för kamp. Mac an Gháill drar slutsatsen att utbildningsväsendets förändringar från att inta ett ”färgblint” till ett ”multikulturellt” perspektiv paradoxalt nog har resulterat i att uppmärksamheten har riktats mot de ”problem” som det antas att de svarta ungdomarna har, istället för att uppmärksamma de problem som skolan orsakar på grund av dess rasmässiga strukturering. Avslutningsvis skriver Mac an Gháill (1988, s. 155) att de svarta eleverna ska ses som kreativa och begåvade i de strategier de använder för att hantera den fundamentalt annorlunda verklighet som skolan och samhället utgör för dem i jämförelse med de vita eleverna och befolkningen.

### **Ett ”vitt” svenskt språk**

Synen på språk och dess relation till vithet är även något som studerats utifrån en svensk kontext. I en uppföljande undersökning har Runfors (2009) genomfört intervjuer med sexton före detta elever som gick på de skolor där Runfors (2003) genomförde sin tidigare nämnda avhandlingsstudie. Hon undersöker hur dessa nu unga vuxna

ser på språk och identitetskonstruktioner i relation till tillskrivna positioner samt hur de positionerar sig *till* språk och *med hjälp av* sina språk.

Deltagarna i studien beskriver hur de under sin skoltid blev positionerade som ”invandrabarn” utifrån att de hade ett annat modersmål än svenska och en eller två föräldrar som migrerat till Sverige. Tio år senare upplever de att positionen som ”invandrare” inte går att ta sig ur, men till skillnad från tidigare grundas den inte främst på ursprung utan ”till följd av den icke-svenskhet som tillskrevs deras utseende och deras sätt att tala svenska” (Runfors, 2009, s. 118).

Samtidigt positionerar deltagarna också sig själva som invandrare med utgångspunkt i att inte tala ”modersmålssvenska” och genom att prata ”slang” (eller ’inåtriktad svenska’ som Runfors också benämner det). Undantaget från dessa beskrivningar gjorda av deltagarna är en ljushårig, vit man med föräldrar från Finland och som talar ”brytningsfri” svenska, vilket Runfors tolkar som om han kan passera som svensk i många sammanhang och därför har möjlighet att undvika att bli tillskriven positionen som invandrare (jfr Nordenstam & Wallin, 2002). Slutsatserna Runfors (2009) drar är att det finns ett samband mellan språkliga positioneringar och identitetspositioneringar och även mellan vilka positioner deltagarna blir tillskrivna, gör anspråk på, och tillskriver sig själva.

Betydelsen av utseende och sättet att prata svenska för konstruktionen av kategorin ”invandrarelev” framkommer även i andra studier. Det som av Runfors (2009) ovan benämns som ”slang” eller ”inåtriktad svenska” kopplar León Rosales (2012) i *Snacka fett som en svenne – kategoriseringar, identiteter och språk* ihop med rasifieringsprocesser. Associationer där utseende, etnicitet/ras och språk länkas ihop resulterar i att ”ren svenska” förknippas med vit svenskhet medan andra sätt att prata svenska på kan ses som ”etnifierade eller rasifierade språkvarieteter” (s. 53).

León Rosales (2012) beskriver hur pojkarna i två sjätteklasser på en skola i Botkyrka, utifrån ett skillnadsskapande gentemot ”svenska elever”, resonerar kring sin identitet (se även León Rosales, 2010). Svenska elever beskrivs som skötsamma och tysta, framgångsrika i skolan och som talare av ”ren svenska”, till skillnad från eleverna

själva, och blir en position som eleverna uppfattar sig i kontrast till och som inte är deras.

Det lokala ungdomsspråket som eleverna talar betraktas av eleverna själva som en ”sämre” svenska som hindrar dem från att lära sig ”riktig” svenska, vilket enligt León Rosales (2012) är något de lärt sig i skolan såväl som genom medier och samhälle. Detta språkliga skillnadsskapande kan ses som en effekt av en språknorm som kategoriserar vissa sätt att tala svenska som mindre rena, fina och korrekta än andra och som idag kopplas till kategorin ”invandrare”. León Rosales drar slutsatsen att det är utifrån denna språkliga maktrelation som eleverna skapas och skapar sig själva (jfr Hernandez, 2017; Jonsson, 2007).

Resultatet i flertalet ovanstående studier visar sammanfattningsvis att lärare såväl som även vissa elever själva, sällan ser elevers språkkunskaper i fler språk som en resurs, utan det ses snarare som ett hinder för att lära sig det svenska språket och ”bli svensk” eller lyckas med sitt skolarbete. Språk får därmed en central betydelse för konstruktionen av ”invandrareleven” såväl som den ”svenska eleven” i skolans verksamhet, men även etnicitet, klass och kön får relevans enligt tidigare forskning, vilket jag kommer gå närmare in på härnäst.

### **”Invandrareleven” ur ett intersektionellt perspektiv**

Till skillnad från ovanstående studier får språk något mindre utrymme i Grubers (2007) avhandling *Skolan gör skillnad*. Studien undersöker hur etnicitet produceras och upprätthålls i sociala relationer i skolan som institutionell kontext. Genom en etnografisk undersökning på en högstadieskola undersöker Gruber hur skolans personal klassificerar och gör skillnad på elever och hur detta relateras till etnicitet, kultur och nationell bakgrund. Vidare studerar hon hur föreställningar om klass och kön är en del av skillnadsskapandet och hur detta i sin tur producerar olika elevkategorier.

Sammanfattningsvis framkommer det i Grubers (2007) studie att skolpersonalen iscensätter gränsdragningar mellan ”svenska elever” och ”invandrarelever” utifrån etnicitet. Men dessa elevkategoriseringar är inte fasta utan varierar och tillskrivs olika elever i relation till olika kontexter (jfr Yon, 2000; Wiltgren, 2014). På skolan



är också de elever som kategoriseras som svensk medelklass mer eftertraktade än ”invandrarelever” eftersom de senare bland annat anses vara en jobbigare grupp elever. Gruber menar att etnicitet därmed görs centralt för de villkor som omgärdar skolan och indelningen av elever som ”svensk” och ”invandrare” föregår eleverna innan de ens börjat skolan. Det mest tydliga exemplet på skillnadsskapandet mellan ”svenska elever” och ”invandrarelever” är skolans mångkulturella temadagar som används som en uppvisning av annorlunda kulturer bland ”invandrareleverna” (jfr Sahlström m.fl., 2013; Ålund & Jonsson, 2016). Skapandet av skillnader sammankopplar även etnicitet och klass genom att ”svenska elever” tolkas utifrån klass, medan ”invandrarelever” som kategori tolkas utifrån kulturella föreställningar där eleverna ses som närmast ”klasslösa”.

”Invandrareleven” som kategori kopplas även samman med det svenska språket, där ”invandrarkillers” påstridiga och aggressiva beteende förklaras med bristande språkförmåga. Även kön aktualiseras genom att iscensättningen av ”invandrarkillen” verkar vara oförenlig med skolframgång medan ”invandrantjejer” sammankopplas med osynlighet, eller vid de fåtal tillfällen de kommer på tal, som skötsamma, duktiga och väldigt ambitiösa. Tjejerna framstår därmed i personalens ögon som mindre ”invandriga” genom att vara skolinriktade (jfr Jonsson, 2015; Mac an Gháill, 1988). Slutsatsen Gruber (2007) drar är att elevkategorierna ”tänker” åt lärarna genom att skillnadsskapandet som skolpersonalen konstruerar mellan ”svenska elever” och ”invandrarelever” vägleder lärarnas handlande och deras interaktioner med eleverna.

I en studie med ett liknande fokus som de studier som redogjorts för ovan undersöker Yon (2000) hur ungdomar kategoriseras och positioneras av andra, såväl som av sig själva, utifrån rasmässiga och kulturella faktorer och hur detta tar sig uttryck i skolan. Genom en etnografisk studie utforskar Yon hur kultur, ras och identitet på olika sätt vävs samman för elever på en gymnasieskola i Toronto, Canada, en skola som genomsyras av etnisk mångfald precis som staden Toronto i stort. Studien visar hur eleverna på olika sätt positionerar sig och positioneras i relation till ras och kultur på ett komplext, ambivalent och motsägelsefullt sätt. Bland annat identifierar sig vissa

elever som kanadensare eller kanadensisk-jamaicanska, medan andra elever gör motstånd mot denna typ av ”bindestrecks-identiteter”. Några elever identifierar sig även utifrån populärkulturella referenser såsom klädstil, musiksmak och dansstil oavsett sitt etniska ursprung. Samtidigt som vissa elever gör anspråk på identitetskategorier gör de på samma gång motstånd mot kategorin genom att poängtera att de inte är som de andra inom samma kategori (jfr Talmy, 2004).

I studien är ungdomarnas ambivalens framträdande i subjekspositionerandet och Yon (2000) menar att detta kan bero på att identitetskategorier är otillräckliga i relation till levd erfarenhet, men ambivalensen kan också bero på att det inte alltid är möjligt att själv positionera sig. Att elever ändå i vissa kontexter gör anspråk på en kategori kan bero på att kategorierna erbjuder sammanhållning och kontrollerar och döljer diskontinuiteter. Yon drar slutsatsen att ungdomarnas subjektsskapande är svårfångat och inte kan låsas fast i kategorier och skriver att ”while academic distinctions are made between the concepts culture, race, ethnicity, and identity, the distinctions come undone in everyday discursive practices” (s. 128).

Yon (2000) fokuserar i sin studie inte i nämnvärd utsträckning på elevernas språkliga bakgrunder i likhet med Gruber (2007) ovan, utan istället på hur elever förhandlar om kategorier och positioneringar. Ett liknande fokus men med utgångspunkt i hur etnicitet och flerspråkighet kommer till uttryck och används bland flerspråkiga elever undersöker Wiltgrens (2014) i sin avhandling *Stolt! Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper*. Högstadiungdomarna i studien använder sin flerspråkighet på ett medvetet sätt och som resurser genom att kombinera språk på olika sätt för olika syften, exempelvis för att skapa gemenskap. Wiltgren kritiserar synen på att språkblandning på detta sätt per automatik skulle betyda bristande svenskkunskaper (jfr Garcia & Wei, 2014; Jørgensen, 2012; Rampton, 1995) eftersom ”ungdomarna kan tala vad som betecknas som en standardiserad form av svenska, men de väljer för det mesta att inte göra det” (Wiltgren, 2014, s. 55). Genom att tala ”standardsvenska” har ungdomarna möjligheter att inta rollen som svensk, eller vid användning av ett icke-standardiserat språk inta rollen eller stereotypen som ”blatte”. Wiltgren skriver att “[i] skolan som står i fokus i denna studie står dörren till kategorin svenne alltid på glänt,

tillgänglig för de som behärskar nödvändiga språkliga och sociala koder” (s. 81). Tillskrivandet av svenskhet utgår i Wiltgrens studie från beteende, inte utseende såsom flera studier ovan visar och används som en maktresurs av ungdomarna. Samtidigt är kategorin svensk inte lika tillgänglig överallt utan är beroende av och förändras i olika kontexter (jfr Gruber, 2007; Runfors 2009).

Normen bland ungdomarna i Wiltgrens (2014) studie är att uttrycka stolthet över sina bakgrunder, men denna stolthet uttrycks aldrig i relation till det svenska (jfr Bäckman, 2009). Slutsatsen Wiltgren (2014) drar är att positionen invandrare inte är självvald för ungdomarna, utan synlig och därmed i vissa fall påtvingad. Stoltheten de visar över sina bakgrunder är självvald men behöver göras explicit för att bli synliggjord. Samtidigt menar Wiltgren, som nämnts ovan, att positionen svensk även är möjlig att inta för ungdomarna.

Svenska som andraspråk får inget större utrymme i varken Grubers (2007), Yon (2000) eller Wiltgrens (2014) undersökningar jämfört med flera av de studier som nämnts tidigare. Grubers (2007), Lahdenperäs (1997), Pihl (2010) och Runfors (2009) studier utgår främst från vad skolpersonalen säger och gör och fokuserar inte på elevernas egna berättelser till skillnad från Parszyk (1999), León Rosales (2012), Mac an Gháill (1988), Wiltgren (2014) och Yon (2000). Alla dessa studier målar dock tillsammans upp en bild av hur skolans kategorisering av ”invandrarelever” och/eller ”minoritetselever” utifrån etnicitet och kultur i stor utsträckning samspelar med språkliga kategoriseringar och synen på elevers språkbehärskning av ”majoritetsspråket”.

Sammanfattningsvis har jag i detta kapitel redogjort för forskning utifrån två forskningsteman; *(språk)inläraren i fokus* och *”invandrar-eleven” i fokus*. I den forskning som presenterats som har *(språk)inlärare i fokus* framkommer bland annat att elever som kategoriseras som andraspråkslever på olika sätt blir positionerade som avvikare genom en enspråkig norm i utbildning. De studier som har *”invandrar-eleven” i fokus* visar hur epitetet *”invandrarlev”* relateras till utseende, språk och härkomst, vilket ofta sammankopplas med elevers behärskande eller användning av det svenska språket.

Det som framkommer i forskningsöversikten är hur de redovisade studierna, oavsett fokus, på olika sätt visar hur invandrarskap blir

kopplat till språk genom exempelvis sättet att prata, eller hur konstruktionen av andraspråkstalaren blir sammankopplad med idéer kring just invandrarskap.

Till skillnad från flertalet föregående studier tar föreliggande avhandling varken avstamp i (andra)språkforskningens fokus på elevernas språkande eller språkliga kompetenser, eller i kategoriseringar av elever utifrån deras status eller bakgrund såsom flerspråkiga, nyanlända, minoriteter eller invandrare. Istället utgår denna studie från hur själva uppdelningen mellan svenskämnena resulterar i att elever särskiljs som svenska som andraspråkselever. Den här studien kan därmed bidra med kunskap om hur kategorin svenska som andraspråkselev görs och förhandlas i en institutionell utbildningskontext samt belysa detta ur elevernas perspektiv, de som läser svenska som andraspråk såväl som svenska.

Härnäst presenteras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för föreliggande avhandling.

# Teori

I detta avsnitt redogörs för studiens teoretiska ramverk med utgångspunkt i ett poststrukturalistiskt perspektiv som tar avstamp i Michel Foucaults teoretiska produktion (exempelvis 1991, 2002, 2008, 2011). Inledningsvis beskrivs poststrukturalism och diskurs och därefter resoneras kring olika sätt att se på makt och motstånd. I efterföljande avsnitt fokuseras på kategoriseringar och subjektspositioner och på hur språk och språkare är diskursiva konstruktioner med ursprung i historiska, politiska och sociala processer som i sin tur påverkar svenska som andraspråkseleven som kategori.

## Poststrukturalism och diskurs

Denna studie utgår från ett poststrukturalistiskt perspektiv där språk och dess betydelse genom sin användning, i form av *diskurser*, ses som centralt i konstituerandet av verkligheten och inte enbart som ett medium, eller en spegel, som förmedlar representationer av den sociala världen (Foucault, 2011). Diskurser kan därmed förstås som våra förgivettaganden om världen och handlar även om vem som ges möjlighet att uttrycka sig och vem eller vad som undertrycks (Ball, 2006; Foucault, 2002). Tid, plats, rum och maktrelationer samverkar i hur diskurser medieras och därför kan vissa diskurser göra sig gällande i vissa kontexter och på vissa platser, medan de inte manifesteras i andra sammanhang (Rasmussen, 2006). Diskurser ska därför inte ses som något fast och statiskt utan som Howarth (2007, s. 17) uttrycker det är ”diskurser är tillfälliga och historiska konstruktioner” som är sårbara och förändringsbenägna.

En diskussion som ofta framhålls i relation till poststrukturalism och diskursbegreppet är frågan om det finns någonting utanför diskursen, vilket dock få verkar förneka (Bergström & Boréus, 2012). Däremot kan den så kallade verkligheten bara medieras, det vill säga förstås och ges mening, genom diskurserna (Foucault, 2008, 2011;

Mills, 2004). Diskurser producerar och konstituerar därmed objekt och händelser genom att benämna dem och bestämma vad som anses vara sanning vid särskilda ögonblick (Foucault, 2011).

Diskurser beskrivs ofta som det sätt ett ämne ”omtalas”, genom till exempel tal och texter. I detta avseende menar Foucault (2008) att diskurser manifesteras lika mycket i det som *inte* sägs och genom sätt att vara, beteenden, attityder och rumsliga dispositioner. Ofta används begreppet *performativitet*, för att beskriva att – och hur – detta sker (Butler, 1990/2007). Performativitet kan beskrivas som att diskurser artikuleras på olika sätt; genom språk, bilder, materiellt och kroppsligt, som en form av symbolisk och/eller materialiserad praktik, vilket resulterar i en produktion, reproduktion och utmaning av diskurser (Staunæs, 2003). Performativitet ska dock inte misstas för performans eller framträdande. Kulick (2003, s. 140) beskriver skillnaden som följande:

[...] performance is something a subject does. Performativity, on the other hand, is the process through which the subject emerges. [...] Performance is one dimension of performativity. But performativity theory insists that what is expressed or performed in any social context is importantly linked to that which is not expressed or cannot be performed.

Performativitet är därmed något mer än vad någon gör och ska snarare ses som en process som producerar vissa effekter och subjekt i särskilda kontexter (Butler, 1997, 1990/2007; Kulick, 2003).

I den här studien används diskurser och performativitet som ett sätt att förstå och analysera vad skolpersonal och elever säger och gör såväl som vad som i kontexten inte sägs och görs, och vad detta i sin tur producerar för subjekt, vilket jag även återkommer till längre fram i kapitlet. För att vidare förstå det som händer i den skolkontext som står i fokus för denna avhandling beskrivs nedan mer ingående hur diskurser också är kopplade till makt såväl som motstånd, inte minst i ett utbildningssammanhang såsom skolan.

## **Makter och motstånd**

Då diskurser konstituerar vår uppfattning om verkligheten bidrar de samtidigt till maktutövning, vilket sker genom diskursernas

meningsskapande som ”ett våld vi utövar mot tingen eller åtminstone som en praktik vi påtvingar dem” (Foucault, 1970/1993, s. 37). Detta sätt att se på makt innebär också att flytta fokus till *hur* makt utövas snarare än vad makt *är*, och prata om makter istället för makt som singular. Foucault menar att användningen av språk producerar och vidmakthåller diskurser och de maktförhållanden som präglar dem. Diskurserna verkar på så vis som en ”operator” för maktförhållanden (2008, s. 182). ”Power exists only when it is put into action” såsom Foucault (1982, s. 788, 1983, s. 219) också uttrycker det.

Makt är därmed inte någonting fixerat och stabilt och kan inte heller ägas av individer utan ”makt är något man utövar snarare än besitter” (Foucault, 1975/1991, s. 32). På grund av maktens relationella karaktär finns alltid ett visst utrymme för ”motmakt”, där subjektet gör motstånd mot och förhandlar om makten (Foucault, 1991). Detta sätt att se på makt gör även att det går att finna fler positioner än en dikotom uppdelning mellan en maktfull och en maktlös deltagare, eftersom makthierarkier är multipla och komplexa och individer kan vara maktlösa såväl som använda makt i olika system vid samma tidpunkt (Foucault, 2002). Denna syn på makt innebär även att se bortom dikotoma relationer såsom kvinnor/män eller svenskar/invandrare eller som i denna studie elever som läser svenska/svenska som andraspråks elever och istället problematisera och ta fasta på den komplexitet som rymmer sig bakom varje motsatspar (de los Reyes, Molina & Mulinari, 2005).

I likhet med diskurser kan makt och motstånd också vara föränderliga och skiftande, öppna och mer dolda (Foucault, 1970/1993, 1982). ”Motstånd kan inte existera utan makt (och kanske tvärtom...). Samtidigt är motstånd uttryck för att makten inte är fullständig” skriver Lilja och Vintagen (2009, s. 13). Makt och motstånd existerar således i ett gemensamt konstitutivt förhållande där motstånd formar – såväl som förstärker och skapar – maktrelationer (Butler, 1995; Foucault, 1991, 2002).

Att definiera motstånd är komplext och Baaz m.fl. (2016) menar att motstånd kan ses som ett paraplybegrepp som kan vara många olika saker och som saknar en entydig definition. Forskning kring motstånd verkar dock vara överens om att motstånd är en handling som alltid är i opposition till makt. Det gemensamma för

motståndspraktiker är alltså att de är en reaktion på maktförhållanden. Motstånd behöver sålunda inte vara intentionellt utan kan ha ett okänt, opolitiskt eller tvetydigt syfte, vara både rationellt och irrationellt samt stärka såväl som underminera makten (Baaz m.fl., 2016).

Efterhärming (*mimicry*), konfrontation, protester och ickevåldsamma/våldsamma handlingar kan ses som olika typer av *motståndspraktiker*. Även mer subtila handlingar i vardagen kan utgöra ett ”vardagsmotstånd”, vilket definieras som ett motstånd som kan uppfattas som tyst eller osynligt och som inte är formellt organiserat eller politiskt artikulerat. Exempel på vardagsmotstånd kan vara undvikande, sarkasm och humor, lättja, missuppfattningar, illojalitet, skvaller och förtal (Lilja m.fl., 2017). Denna typ av subtilt motstånd kan utifrån den här studiens kontext relateras till hur elever exempelvis ignorerar tillsägelser, skrattar åt eller förlöjligar lärare och/eller elever, utöver mer öppet konfrontativa handlingar i skolvardagen.

Att göra motstånd och reagera på maktförhållanden är också beroende av att det finns en frihet för subjekten, i betydelsen att individer eller grupper i specifika kontexter ställs inför olika möjligheter att bete sig, handla eller reagera (Foucault, 1982). Hegemoniska diskurser påverkar människors beteende såväl som deras sätt att tänka och därför kan inte alla handlingar räknas som motstånd eftersom detta synsätt skulle förutsätta att det finns ett ”fritt” fördiskursivt subjekt som blir utsatt för makt som subjektet sedan gör motstånd mot (Lilja, Baaz & Vinthagen, 2013).

### **Skolan som disciplinär makt, institution och praktik**

Foucault (1991, 1970/1993, 2003) särskiljer mellan tre olika makter: *den suveräna makten* som verkar genom förbud och lagar, *biomakten* som organiserar det sociala livet och befolkningen och *den disciplinära makten* som verkar genom diskurser och institutioner. I den här studien står den disciplinära makten i fokus eftersom den handlar om den normalisering som sker i institutioner. Genom jämförelser, sortering, hierarkisering och kontroll av subjekt utifrån en konstruerad normalitet, klassas avvikare från normen som onormala



subjekt som ska åtgärdas (Foucault, 1991; Rose, 1995). Den disciplinära maktens dokumentation menar Foucault (1991) försöker låsa fast individer i bestämda platser. Denna dokumentation och examinerande praktik ger också möjlighet att genom jämförelser klassificera, rangordna, kategorisera och bestämma normer vilket i skolan sker genom bland annat klassindelningar, betyg och expertsystem. Genom denna typ av standardisering i skolan befasts det ”normala”, enligt Foucault (1991).

I relation till denna studie kan uttryck för den disciplinära makten exempelvis skönjas i skolans praktik i organiseringen av svenskämnen genom dess uppdelning och kontroll av individer och rum, vilka utgår från en elevnormalitet (Foucault, 1991; Rose, 1995). I detta avseende poängterar Harklau (2000) att lärares representationer av andraspråks elever reproduceras institutionellt eftersom dessa elever är i underläge i klassrummet såväl som i samhället i övrigt. Lärarna kan ses som representanter för den disciplinära makten, och därmed som de som har mer makt att påtvinga eleverna sina ståndpunkter (Foucault, 1991).

De diskurser, normer och regleringar som kommer till uttryck i skolan som institution innebär särskilda *praktikregimer* (Foucault, 1991, s. 75), praktiker som kan förstås som ”places where what is said and what is done, rules imposed and reasons given, the planned and the taken for granted meet and interconnect”. Skolan som praktikregim resulterar i sin tur i särskilda *möjlighetsvillkor* (Foucault, 1970/1993, s. 38), vilket innebär att elevernas ”möjligheter är villkorade av institutionella regleringar de inte alltid kan påverka eller välja” (Sivenbring, 2016, s. 77). Skolan styrs med andra ord av institutionaliserade praktiker som bygger både på uttalade såväl som outtalade regler, förhållningssätt och särskilda sätt att tänka och tala om saker och det är dessa praktiker som står i fokus för denna studie, inte skolan som institution i sig (jfr Foucault, 1991).

Beroende på hur den disciplinära makten formas och uttrycks möjliggörs och villkoras även olika motståndspraktiker. Detta motstånd kan ske både öppet och dolt genom att på olika sätt vägra att inordna sig i enlighet med normen (Lilja m.fl., 2017). Motstånd blir således möjligt genom hela den disciplinära processen – i särskiljningen mellan bra och dålig, övervakningen, betygsättningen

och bedömningen, samt den möjliga utdelningen eller belöningen (Lilja & Vinthagen, 2014).

Ett sätt att göra motstånd mot den disciplinära makten handlar också om ”omvända diskurser” där de som ses som avvikande från normen använder de kategorier och ordbruk som tillhör den dominerande kraften och normen som en del av sitt motstånd (Butler, 1995; Lilja m.fl., 2017). I detta avseende skriver Azar (1997) att ”botemedlet mot giftet ofta måste sökas i giftet självt [...]. Vi kan kalla det för dubblingens paradox: vissa omständigheter tvingar kritiken att formulera sig på fiendens villkor, åtminstone temporärt acceptera hans regelsystem” (s. 7). Eftersom subjekten aldrig är fixerade utan ständigt reproduceras finns möjligheter att i och med upprepningen genom en omvänd diskurs förändra vad som upprepas. Samtidigt bygger denna omvända diskurs på samma begrepp och parasiterar på dominant diskurser och motståndet kan därmed på samma gång förstärka den makt som den gör motstånd mot (Butler, 1995; Foucault, 2002).

Enligt Foucaults tankesätt bör den som vill studera makten studera dess mindre framträdande drag, dess små, vardagliga uttryck eftersom den mest effektiva makten är dold snarare än öppen, våldsam och repressiv (Nilsson, 2008). Genom att studera den interaktion som sker mellan människor i ett utbildningssammanhang är det alltså möjligt att finna uttryck för maktförhållanden och förhandlingar kring dessa och hur normer och normalitet skapas och skapar möjlighetsvillkor, samt hur de upprätthålls och utmanas. I den här studien undersöks därför lärares och elevers relationer, handlingar och språkanvändning vilka ses som ett uttryck för diskurser, för att i sin tur studera hur makt produceras, reproduceras och utmanas. Nedan kommer jag att gå in närmare på själva subjektens roll i diskurserna.

## Subjektpositioner(ingar) och kategorier

*Subjektpositioner* kan förstås som en social konstruktion där människor som subjekt positioneras och positionerar sig på ett komplext, föränderligt och ofta motstridigt sätt i olika diskurser (Butler, 1995; Davies, 2003). I relation till denna studie kan en subjektposition

exempelvis vara att elever positionerar sig eller positioneras som just elever och lärare som lärare. Samtidigt intar, tilldelas och påtvingas, alla en mängd olika positioner såsom till exempel tjejer, killar, kvinnor och män såväl som elever som läser svenska eller elever som läser svenska som andraspråk.

### Interpellation och kategoriseringar

Att eleverna i skola och utbildning kategoriseras som svenska som andraspråkselever kan ses som ett *görande*, ett skapande av det som namnges (jfr Butler, 1993, 1997). Detta kategoriserande och namngivande skulle också kunna ses utifrån det som Althusser (1976, s. 144) kallar för *interpellation*:

[...] vilken man kan föreställa som det banala och vardagliga fallet när en polis interPELLERAR: eller ropar till en ”hallå, ni därborta!”. Om vi antar att den föreställda teoretiska scenen äger rum på gatan, vänder sig den anropade individen om. Genom denna enkla, fysiologiska 180-graders vändning blir han *subjekt*. Varför? Därför att han förstod att interpellationen gällde ”just” honom och att ”det var *just han* som interPELLERADES” och ingen annan. (kursivering i original)

Interpellation kan alltså ses som en typ av anrop, ett försök att kategorisera eller positionera individer (Althusser, 1976, 1971/2001) eller som en form av dominant diskurs som genom att fylla namn och sociala kategorier med förgivettaget innehåll och mening försöker bevara rådande maktförhållanden (Lampert, 2015). På detta sätt innebär varje tillfälle av interpellation också en möjlighet till *erkännande*, genom att ”rätt” subjekt svarar. Men det ger också möjligheter för subjekten att vara vad Althusser (1971/2001, s. 123) kallar “bad subjects”, det vill säga “subjects who do not recognize or respond to calls to behave in particular, socially sanctioned ways. [...] A subject is ‘bad’ in Althusser’s terms if it does not recognize or respond to socially powerful, coercive calls to inhabit certain subject positions” (Kulick & Schieffelin, 2004, s. 355). Med ”bad subject” avses inte någon värdeladdning såsom ”dålig”, utan ska snarare ses som en strukturell etikett med betydelsen att subjektet inte svarar på interpellationen såsom den är avsedd.

Interpellationen kan därmed även innebära *misserkännande*, där subjektet inte hör anropet eller inte svarar, såväl som *missinterpellation*, där ”fel” subjekt svarar på anropet.<sup>44</sup> Missinterpellation såväl som misserkännande lämnar utrymme för subjektet att göra motstånd genom att på olika sätt svara ”fel” eller insistera på att bli adresserad på annat sätt (Butler, 1995; Martel, 2015). I skolvardagen kan denna interpellation, dess erkännande, misserkännande, eller missinterpellation exempelvis förstås genom hur elever på olika sätt blir anropade som ”svenska som andraspråkselever”, och hur de på olika sätt svarar eller inte svarar på anropet, vilket jag också kommer att visa i senare analyskapitel.

Ur ett utbildningsperspektiv kan alltså sägas att eleverna bland annat interPELLERAS utifrån de kategoriseringar och förväntningar som finns inbyggda i skolans verksamhet och de rådande diskurserna, och eleverna kan därmed anta olika positioner och positioneras av andra som subjekt. Lärare som kategori, aktörer och subjekt är delaktiga i att interPELLERA och skapa de omständigheter som möjliggör olika positioner för eleverna men kan, i enlighet med tidigare resonemang, aldrig fullständigt låsa fast eleverna i bestämda positioner. Lärarna är också själva, precis som eleverna, subjekt som konstitueras av diskurser (Ball, 2015; Davies, 2006; Staunæs, 2003). I denna studie ses alltså både elever och lärare som subjekt i ständig tillblivelse som i interaktion förhandlar om makt och med olika villkor att anta olika positioner (Youdell, 2006). De kategoriseringar som är skapade i skolan som institution, såsom exempelvis kategorierna ”lärare” och ”elev” (Ball, 2015; Lewis, 2017; Staunæs, 2003) förekommer både lärare och elever som subjekt och påverkar villkoren för de positioner som möjliggörs eller villkoras, samtidigt som kategoriseringarna innehåller flera än en möjlig position (Bergström & Boréus, 2012; Gee, 2005).

Genom att vissa kategorier kontinuerligt upprepas framstår vissa positioner som mer naturliga, familjära och normala än andra (Butler 1993/2011), vilket också formar hur vi förstår oss själva och

---

<sup>44</sup> Althusser har kritiserats för att vara för deterministisk vad gäller synen på hur subjekt interPELLERAS (se exempelvis Lampert, 2015). I föreliggande avhandling används snarare den förståelse och utveckling av begreppet som gjorts av Butler (1995, 1997). Se även Youdell (2006) för vidare resonemang.

(var)andra genom att göra vissa saker begripliga och andra inte (Butler, 1990/2007). Detta kan förstås genom det som Butler (1990/2007) benämner som *begriplighetsmatrisen* (*matrix of intelligibility*) där vissa sätt att vara som överensstämmer med rådande diskurser blir begripliga medan det som avviker blir obegripligt. Det står sig alltså inte helt fritt för subjekten att positionera sig, eftersom rådande diskurser samtidigt villkorar subjektens agens och möjligheter till makt och motstånd. Butler (1990/2007, s. 37) uttrycker detta som att: "Jag står inte utanför det språk som strukturerar mig, men jag är inte heller determinerad av språket som gör detta 'jag' möjligt". Subjekten blir på så vis inte enbart utsatta för diskurser utan är aktiva i produktionen av de positioner som ryms i diskurserna, de görs och gör sig själva som subjekt genom ständig upprepning och det är i detta performativa upprepande som agens görs möjlig (Butler, 1995, 1993/2011). Subjektens oförmåga att perfekt upprepa diskursen innebär att det uppstår en viss instabilitet som lämnar utrymme för att utmana föreställningarna om kategorin genom att exempelvis upprepa den med en viss förskjutning i betydelse (Butler 1993/2011; Rasmussen, 2006) eller genom omvända diskurser som nämnts tidigare (Butler, 1995; Foucault, 2002).

Utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv kan ett fokus på språkinläraren och lärandet som utgångspunkt för subjektspositioner vara problematiskt. Detta gäller inte minst om utgångspunkten är en enspråkig norm som för det första tar avstamp i problematiska kategoriseringar som "andraspråksinlärare" (Rosén, 2013), och för det andra inte tar hänsyn till en mer hybrid språkanvändning som är vanligt förekommande i dagens samhälle och som kan betecknas som *poly-språkighet* (Jørgensen, 2013; Jørgensen m.fl, 2011; Jonsson, 2013), *language crossing* (Rampton, 1995), *language sharing* (Paris, 2011) eller *transspråkande*<sup>45</sup> (Garcia & Wei, 2014).<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Jag använder här *transspråkande* som den svenska översättningen till det engelska begreppet *translanguaging*. För ett mer utförligt resonemang kring denna svenska översättning se Torpsten m.fl. (2016).

<sup>46</sup> Begreppen har en liknande innebörd men idag kan transspråkande (translanguaging) ses som det mest spridda begreppet inom språkforskning. För en mer ingående diskussion kring de olika begreppen se Creese och Blackledge (2015). För vidare resonemang kring begreppet transspråkande och dess innebörd se till

I denna studie kan ”svenska som andraspråkselev” förstås som en elevkategori som i skolan upplevs som självklar och begriplig och som finns institutionellt inbäddad i skolverksamheten genom sin förekomst i styrdokument såväl som i skolpraktik. Hacking (1995) kallar detta för kategoriserandets *loopingeffekter*, då namngivandet eller tillkomsten av en kategori samtidigt innebär att människor kan tillskrivas som tillhörande denna, vilket i sin tur stärker kategorin. Kategoriseringen av svenska som andraspråkselever reproduceras och förstärks på så vis som en kategori av avvikande språktalare i behov av särskilda resurser (Fridlund, 2011; Lunneblad & Asplund Lindberg & Hyltenstam, 2012; Torpsten, 2006).

Att bli kallad något innebär inte en neutral beskrivning av vem man är utan kategoriseringen gör också något med den som kategoriseras. Beskrivningar såsom ”invandrare” och ”svensk” blir i denna bemärkelse performativa och resulterar i *aktiva etiketter* som i sin tur konstruerar ”just de subjekt som uppfattas som, och i sina egna ögon dessutom blir till, invandrarsubjekt eller svensksubjekt” (Bäckman, 2009, s. 41-42). Att interPELLERAS som ett visst subjekt, bli kategoriserad som en viss person, eller få en viss etikett, innebär därmed ett görande som skapar subjekten. Detta sker genom det som Foucault (1983, s. 208) benämner som avskiljande praktiker (*dividing practices*) där subjekten blir objektifierade genom att avskiljas från andra vilket sker genom uppdelningar såsom frisk/sjuk eller svensk/invandrare. de los Reyes (2014) kallar detta för ”kategoriseringars performativa verkan” (s. 11) och det blir således något vi använder för vår förståelse av varandra, eller som Butler (1990/2007, s. 36) frågar sig: “*genom vilka kategorier ser vi?*” (kursivering i original). Kategoriseringen av människor utgör således ett raster för hur vi tänker på de som benämns, vilket Azar (2011, s. 73) kallar för begreppets ”strukturerande funktion”. På så vis får exempelvis kategorin svenska som andraspråkselever, som står i fokus i den här studien, a priori redan beteckna en rad egenskaper.

Sammanfattningsvis innebär subjektspositioner ett sätt att se hur subjekt görs och gör sig själva utifrån de diskurser som de är en del

---

exempel García (2009), García och Li Wei (2014) och Otheguy, García och Reid (2015).

av. Subjektspositioner som begrepp signalerar subjektets föränderliga karaktär – villkoren för att i olika kontexter anta olika positioner. Samtidigt står det sig inte fritt för subjekten att anta vilka positioner som helst. Utifrån en skolkontext innebär detta att aktörer i skolan är delaktiga i görandet av eleverna som subjekt, men eleverna tillskrivs varken fullständigt en bestämd position eller kan själva anta vilken position som helst. Begreppen positioner och kategorier används om vartannat i avhandlingstexten, eftersom de går in i varandra, samtidigt som skillnaden kan uttryckas vara att kategorier och kategoriseringar tydligare kan relateras till ett explicit namngivande.

### **Markerad avvikare – omarkerad norm**

I likhet med vad som diskuterats ovan, i relation till kategoriseringar som etiketter som gör något med den som namnges, kan kategoriserandet i sig ses som något som innebär en markering av det som räknas som normalt såväl som avvikande. Som ett språkligt exempel på detta poängterar Brekhus (1998) hur den engelska termen “man” (man/människa) kan representera mänsklighet i allmänhet, eller vara motsats till “woman” (kvinna). ”Man” blir på så vis den *omarkerade normen*, det allmänna och förgivettagna, medan “woman” utgör en *markerad avvikare* och ett begrepp som aldrig refererar till människor i allmänhet (jfr Ellis, 2006). I ideala fall är den omarkerade normen inte ens namngiven eller har någon beteckning, enligt Brekhus (1998).

Makt är även en faktor i processerna kring vad eller vem som blir betraktad som markerad avvikare eller som utgör den omarkerade normen. Staunæs (2003, s. 105) skriver att det därför är viktigt att inte enbart fokusera på de som anses avvika utan snarare fokusera på “*how someone becomes un/marked, non/privileged, how these processes are produced, sustained and subverted and how power is part of this*” (kursivering i original). Reproduktionen av diskurser i och med kategoriserandet och dess koppling till maktrelationer innebär därmed samtidigt en privilegiering av de subjekt som överensstämmer mest med den omarkerade normen (Flores, Kleyn & Menken, 2015). En vidare effekt av detta innebär dessutom att de som markeras som den avvikande kategorin homogeniseras och framstår som

representativa för sin kategori, till skillnad från den omarkerade normen som ses som icke-representativ och heterogen med inbördes skillnader (Brekhus, 1998; Bucholtz & Hall, 2004).

I relation till föreliggande studies fokus menar Ellis (2006) i *Monolingualism: The unmarked case* att enspråkighet utgör den omarkerade normen som flerspråkiga relateras till och ses som avvikande ifrån. Omarkerad förklaras av Ellis som: "the normal, the expected, or the unremarkable [...]. It is that-which-does-not-need-to-be-stated, let alone questioned" (s. 177). Även Shuck (2006) använder termerna markerad/omarkerad som teoretiska begrepp som förklarar hur de binära paren förstaspråkstalare (*native speaker*) och andraspråkstalare (*non-native speaker*) ordnas hierarkiskt, snarare än likvärdigt. Enspråkiga ideologier resulterar därmed i att "korrekt" behärskande av ett språk ses som det normativt ideala medan avvikelser från detta, oavsett om det kopplas till exempelvis klass eller etnicitet, blir markerat och ses som mindre åtråvärt (Bailey, 2007; Miller, 2004).

I föreliggande avhandling innebär ovanstående resonemang att begreppen markerad avvikare och omarkerad norm används för att förstå kategorin och kategoriseringen "svenska som andra-språkselev". I nästföljande avsnitt kommer jag att resonera vidare kring kategoriserande av elever med utgångspunkt i språk och språkande.

## Språk(are) som diskursiva konstruktioner

Kategoriseringar och diskurser gör sig också gällande i synen på vad språk och språkare är. Tidig språkvetenskaplig forskning har utgått från namngivna språk som något förgivettaget och därmed även tillhörande språktalare och kategorisering av dessa. Pennycook (2004) menar därför att namngivna språk nu behöver bli "ouppfunna" (*disinvented*) och dekonstruerade. Språk bör därmed inte längre ses som enhetliga historielösa objekt som går att "upptäcka", eftersom en sådan syn på språk gör att de namngivna språkens ofta koloniala och därmed förtryckande historia förbises. Språk kan istället ses som en produkt av performativt handlande där användandet av språk också leder till att namngivna språk konstrueras.



## Performativa språk

I likhet med hur Butler (1995, 1997, 1993/2011) menar att performativa upprepningar leder till att vissa sätt att vara upplevs som mer naturliga än andra, menar kritiska språkforskare att även språk genom sin upprepning framstår som något naturligt och på förhand givet. Hopper (1987, 1998) beskriver hur språkens regelbundna grammatik och språkssystem är en illusion som formas av diskurser i en pågående process. Språk har således ingen naturligt fixerad struktur, utan sedimenteras temporärt genom upprepning, då talare grundar sin kommunikation på tidigare erfarenhet av liknande kommunikativa situationer.

Språk blir utifrån ovanstående perspektiv något performativt, något vi hela tiden gör och (re)producerar, men som vi uppfattar som något som finns utanför oss, ett system vi tror finns utan mänsklig produktion i diskursiva praktiker (Miller, 2012). Språk, dess gränser och även själva språkandet är därmed också konstruerat genom historiska, politiska och sociala processer (Creese & Blackledge, 2011; Heller, 2007; Pennycook, 2004) och får sålunda trots sin konstruktion reella konsekvenser för olika talare, där vissa språk, vissa sätt att tala och vissa språktalare värderas högre än andra (Bailey, 2007).

## Rasiolingvistiskt perspektiv

Uppkomsten av språk som kategorier och dess historiska kopplingar till kolonialism och därmed ras/etnicitet<sup>47</sup> poängteras också av flera forskare som utgår från ett *rasiolingvistiskt perspektiv*<sup>48</sup>. Rosa och Flores (2017) beskriver rasiolingvistik som ett teoretiserande och

---

<sup>47</sup> Eftersom ras inte används frekvent som begrepp i en svensk (utbildnings-forsknings)kontext väljer jag att använda det synonymt med etnicitet (se Beach & Lunneblad, 2011; Wikström, 2007, 2009). Mirza (2006) skriver att "ethnicity and cultural differences have become signifiers for 'race'" (s. 151) och Yon (2000, s. 11) poängterar att även om det rent teoretiskt går att särskilja mellan ras som biologi och etnicitet som kultur är de inte möjliga att särskilja i vardagliga praktiker. Se dock Hübinette m.fl. (2012), Molina och de los Reyes (2005) samt Eriksen (1998) för en diskussion kring skillnaden mellan begreppen etnicitet och ras samt argumentation kring varför rasbegreppet bör användas i svensk forskning.

<sup>48</sup> Rasiolingvistik som begrepp är min direkta översättning av det engelska begreppet *raciolinguistics* (Alim, Rickford, & Ball, 2016; Rosa & Flores, 2017).

undersökande av hur och varför språk och ras/etnicitet naturaliseras som något som hör ihop och som resulterar i kategorier och klassificeringar av ras och språk (se även Alim, Rickford & Ball, 2016).

Den historiska konstruktionen av språk och språkare och dess kopplingar till enspråkighetsnormer innebär att konceptualiseringen av språk har blivit särskilt viktigt i och med uppkomsten av nationer och idealet ”ett land – ett språk” (Flores, Kleyn & Menken, 2015; Heller, 2007). Detta ideal rymmer också förväntningen att ett fullvärdigt medborgarskap innebär behärskande av standardspråket (jfr Stroud, 2007). Genom en normaliserad och ideologiskt konstruerad enspråkighet bedöms och kategoriseras talare i relation till en föreställd enspråkig lingvistisk norm, vilket gör att vissa språkliga varianter ses som korrekta, medan avvikelser från idealet ses som mindre åtråvärda (Bailey, 2007).

Olika sätt att tala kopplas även ihop med andra sociala kategorier såsom nationalitet, etnicitet, religion, klass, kön, politisk hemvist och ålder, men särskilda sätt att tala kan också användas för att förstärka sådana kategorier (Garrett, 2007). Hur människors språkande betraktas och uppfattas hänger därför samman med olika samhälleliga maktasymmetrier, där i synnerhet distinktioner mellan vithet och icke-vithet (re)producerar kategorier av språk och ras/etnicitet (Rosa & Flores, 2017). Den ideologiska konstruktionen och värderandet av enspråkighet och standardspråk innebär att individer som avviker från en vit enspråkig norm kopplas till språkliga brister oavsett lingvistisk förmåga och/eller praktik, även när de ägnar sig åt språkliga praktiker som anses normativa eller innovativa för privilegierade vita enspråkiga (Flores & Rosa, 2015).

Konstruktion av språk med utgångspunkt i enspråkighet har, som även tidigare nämnts, lett till att den lingvistiska världen delas upp i ett vi-och-dom med kategoriseringar av språkare, såsom ”modersmålstalare”/”förstaspråkstalare” eller ”andraspråkstalare”. Dessa kategorier konstrueras som identifierbara, dikotoma och binära oppositioner vilka förutsätter varandra, men där modersmålstalare utgör en omarkerad norm genom vilken andraspråkstalarna ställs och konstrueras som ”de Andra” (Aneja, 2016; Doerr, 2009a; Shuck, 2006). Bonfiglio (2010) skriver att modersmålstalare som begrepp fungerar som en metafor som för tankarna till något man föds in i

och som sitter i kroppen och blodet, medan andraspråk samtidigt konstrueras som något utländskt, underordnat och exotiskt. Bonfiglio menar därför att konstruktionen av modersmålstalare och standardspråk utgör ett eftertraktat lingvistiskt kapital, där andra värden (etnicitet, klass, kön etc.) istället ersätts och appliceras på språkliga matriser. Idén om standardspråk och modersmål är på så vis ett sätt att förankra makt hos en särskild grupp av språkare. Uppskattningen av vissa språk och språkliga varianter ligger alltså inte i språket i sig utan det är dess kopplingar till makt som avgör dess värde (jfr Bailey, 2007; Garrett, 2007).

Sammankopplingen mellan enspråkighet som norm och kategoriseringen av språkare med modersmålstalare som utgångspunkt kallar Doerr (2009a, s. 15f) för *native speaker effects*, medan Shuck (2006) benämner det som en *ideology of nativeness*, och Kabel (2009) i sin tur kallar det för *native-speakerism ideology*. Det sistnämnda är det begrepp som hädanefter kommer att användas i denna studie som ett sätt att analysera hur kategorin ”svenska som andraspråkelev” konstrueras i relation och opposition till de elever som läser svenska.

På samma sätt som diskuterats tidigare i relation till kategorier och kategorisering i allmänhet, får kategoriseringen av individer som modersmålstalare eller andraspråkstalare högst reella konsekvenser och där den ovan nämnda native-speakerism ideologin leder till exkludering och diskriminering av de språkare som uppfattas som avvikande från modersmålstalaren (Kabel, 2009). I detta spelar utbildning en viktig roll som “a key site for the creation of the monolingual spaces of a nation-state [...] and for the definition of ‘legitimate language’ (the standardized, ‘pure’ and natural language)” (Martin-Jones, 2007, s. 175). Utbildning bidrar därmed till att förstärka enspråkiga ideologier och skapa och reproducera det som betraktas som standardspråk, vilket i sin tur leder till att andra språk eller språkliga varianter blir nervärderade eller stigmatiserade (Martin-Jones, 2007).

Utifrån en svensk kontext kan det rasiolingvistiska perspektivet relateras till en “normerande svenskhet” som dels är kopplad till vit hud och ljus hår, dels sättet att prata svenska på (Jonsson & Milani, 2009; León Rosales, 2012, 2020). Språk blir enligt León Rosales (2012) en skillnadsskapande arena där ”standardsvenska” (och ett

”svenskt” utseende) representerar svenskhet medan andra språkliga varianter etnifieras och rasifieras (jfr Azar, 2006). Detta påpekas även inom andra svenska kritiska ras- och vithetsstudier. Exempelvis skriver Hübinette m.fl. (2012, s. 23) att det idag finns ”en tydlig rasifierande dimension i synen på vilka som förväntas eller inte förväntas tala flytande och korrekt svenska”. Förväntningarna på förmågan att prata ”korrekt” svenska och betraktas som svensk hänger därmed samman med att uppfattas ha en vit kropp, vilket kan ses som en övergripande samhällsnorm i Sverige. Andra icke-vita kroppar betraktas som icke-svenska och förväntas inte lika självklart behärska svenska, samtidigt som toleransen mot andra icke-standardiserade varianter av svenska<sup>49</sup> är låg (Arbouz, 2017; Hübinette, m.fl., 2012).

Sammanfattningsvis kan språk och språkare ses som något som performativt görs och som blir till genom upprepning. Språk och dess kopplingar till makt resulterar i språkliga hierarkier som utifrån enspråkiga ideologier särskiljer modersmålstalare och andraspråkstalare och konstruerar den förstnämnda som den norm andraspråkstalare avviker ifrån. Härnäst går jag vidare med att beskriva hur föreliggande studie har genomförts, hur empirin har producerats och analyserats samt hur etiska aspekter har beaktats.

---

<sup>49</sup> Hübinette, m.fl. (2012, s. 23) skriver i detta avseende ”det som kallas ’bruten svenska’”. Jag väljer dock att benämna det som ”andra icke-standardiserade varianter av svenska” eftersom begreppet ”bruten svenska” (eller ”brytning” som det ofta kallas i folkmun) är svårdefinierat och inte har någon empirisk grund i (språkvetenskaplig) forskning (Bijvoet & Fraurud, 2013).

# Metod och metodologi

För att nå syftet med denna avhandling har den genomförts som en etnografisk studie och jag kommer inledningsvis att gå närmare in på vad det innebär för den här studien och den skolkontext som står i centrum. Därefter presenteras de urval som har gjorts, hur tillträde till ”fältet” har skett och hur själva studien har genomförts. Vidare beskrivs hur jag har analyserat och bearbetat mitt material utifrån en diskursanalytisk ansats. Avslutningsvis diskuteras de etiska aspekter som har aktualiserats i studien samt hur min roll som forskare realiserats i den skolkontext som står i fokus.

## Etnografi

Eftersom denna studie är intresserad av människors liv på en särskild plats, närmare bestämt elever i en skolkontext, har den genomförts som en etnografi. Ett etnografiskt antagande utgår nämligen från att forskaren, för att förstå människors beteenden, värderingar och meningsskapande, också måste ta den kulturella kontexten i beaktande och delta i de sociala sammanhang där människors vardagsliv utspelar sig (Beach, 2005; Jeffrey & Troman, 2004). “Det som studeras är människors konstruktion av verkligheten, hur de upplever världen” (Merriam, 1994, s. 178) och de övergripande sociala strukturerna kopplas på så vis ihop med de små vardagliga sakerna människor gör och säger (Walford, 2008a). För denna studie utgörs det sociala sammanhanget av en skola, där jag varit på plats för att förstå elevers perspektiv och förhållningssätt och dess relation till mer övergripande samhällsdiskurser.

För etnograferna Hammersley och Atkinson (1983, s. 2) innebär det etnografiska arbetet följande:

The ethnographer participates, covertly or overtly, in peoples' daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data is available to throw light on the issue with which he or she is concerned.

Etnografiskt arbete handlar alltså om att delta i människors liv och studera vad de gör och säger i särskilda kontexter under en längre tid, genom att kombinera olika metoder såsom deltagande, observationer, intervjuer och samtal (Hammersley, 2006; Hammersley & Atkinson, 1983; Willis & Trondman, 2000). Kombinationen av metoder har setts som en av fördelarna med genomförandet av en etnografisk studie och har möjliggjort dataproduktion genom deltagande observationer såväl som intervjuer och analys av styrdokument, vilket jag kommer att återkomma till längre fram i kapitlet. Eftersom den sociala praktiken är en viktig del av hur diskurser legitimeras och förändras (Herz & Johansson, 2013) blir den här studiens teoretiska utgångspunkter ett ytterligare motiv till genomförandet av en etnografisk studie för att undersöka hur subjekt gör och görs i en skolverksamhet.

### **Skola som plats och praktik**

Även om etnografi har sitt ursprung i antropologi och antropologiska studier av ”andra”, ”främmande” kulturer har den kommit att användas inom utbildningsforskning för att undersöka de processer som sker inom skolans arena (Hammersley, 2006; Jeffrey & Troman, 2004; Walford, 2008a). Denna studie har även avgränsats till skolan som plats och praktik utifrån det som ligger till grund för undersökningens problemformulering: att det i skolans verksamhet pågår en explicit kategorisering av elever som förstaspråks- eller andraspråkstalare i och med uppdelningen av de två svenskämnen.

Att genomföra en studie i skolan kan ses som en konstruktion av en avgränsad plats som jag alltså gör utifrån studiens forskningsintresse, men givetvis är det troligt att situationer utanför skolan påverkar skolkontexten och vice versa. Jeffrey och Troman (2004) menar i detta avseende att det i en etnografisk studie är viktigt att inte bara fokusera på vad som händer på fältet (skolan) eftersom forskaren då riskerar att missa hur politiska, institutionella och kulturella diskurser och strukturer påverkar platsen och de människor som ingår i studien. De diskurser som undersöks är på så vis inte avgränsade till skolan som plats utan existerar även utanför den skolkontext som har undersökts (Norberg, 2005).

I studien utgår jag från vad Bartholdsson (2007, s. 11) beskriver som ”skolan som ett av samhällets många ’rum’”, vilket innebär att skolan varken ska ses som ett fönster till, eller en spegel av, det omgivande samhället<sup>50</sup> utan snarare att det där pågår en praktik där skola ”görs” (Gruber, 2004). I ”görandet” av skolan ingår även dess styrdokument i sin egenskap av ”auktoritativa texter” (Nylund, 2013, s. 98) som påverkar och är väsentliga för skolans verksamhet, och något som alla skolor är skyldiga att förhålla sig till (Ljungberg, 2005; Nylund, 2013). Styrdokumenten i form av Skolförordningen (SFS 2011:185), kursplaner (Lgr11) och kommentarmaterial (Skolverket, 2011b) utgör således en del av avhandlingens empiri eftersom de får betydelse för skolan som plats och praktik i allmänhet, och för regleringar kring uppdelningen mellan svenskämnen i synnerhet.

Även skolans fysiska rum och materiella ting såsom bänkar, kateder och undervisningsmaterial är avgörande för hur individer i skolan positioneras, görs och gör sig som elever såväl som lärare (Foucault, 1991/1975). Utifrån detta perspektiv krävs att forskaren är på plats vid genomförandet av sin undersökning för att få en uppfattning om hur och när platsen och rummet konstruerar subjektpositioneringar. Genomförandet av en etnografisk studie i skolan har gjort att jag därför även kunnat undersöka betydelsen av plats, kroppar och materialitet och hur dessa blir en del av hur diskurserna formar subjekten och de positioner som blir (o)möjliga att inta i en skolkontext (Butler, 1995, 1993/2011).

### **Val av skola**

I likhet med hur skolan som plats blev relevant för genomförandet av den här studien på grund av dess forskningsintresse, valde jag även att inrikta mig på högstadiet och närmare bestämt årskurs 9. Att valet föll på högstadiet utgick ifrån att det i dessa årskurser finns en tydlig uppdelning mellan alla skolämnen i skolvardagen, vilket innebär att svenskämnen har egna schemaposter och att det därmed borde vara

---

<sup>50</sup> För vidare diskussion kring användandet och problematiken med att likna skolan vid ett fönster till, eller en spegel av, samhället se Bartholdsson (2007). Även Gruber (2004) diskuterar att det inte enbart går att konstatera att det i skolan pågår en reproduktion av rådande samhälleliga maktförhållanden.

tydligt vilka elever som läser respektive svenskämne. I grundskolan läser dessutom elever *antingen* svenska eller svenska som andraspråk, och det är skolans rektor som fattar detta beslut (SFS 2011:185, Kap 5, 14-15 §), till skillnad från i gymnasieskolan där elever dels själva får välja vilket ämne de vill läsa, och dels kan läsa *både* svenska och svenska som andraspråk (SFS 2010:2039, Kap 4, 11 §).

Att studien genomfördes i just årskurs 9 berodde bland annat på att det sista året i grundskolan kan ses som ett avgörande år för elevernas framtid, inte minst vad gäller betyg och möjligheter till kommande gymnasiestudier (Sivenbring, 2016). Elever som har fyllt 15 år, vilket många har i årskurs 9 och vilket de flesta elever på Skolan hade vid studiens påbörjan, har dessutom möjlighet att själva ge medgivande till deltagande i forskning utan vårdnadshavarens samtycke, vilket givetvis underlättat för studiens genomförande.<sup>51</sup>

Med utgångspunkt i statistik från alla skolor i en av Sveriges större städer valdes tre aktuella skolor ut som ungefär motsvarade genomsnittet för elever som läser svenska som andraspråk i staden i allmänhet, vilket terminen före studiens genomförande låg på runt 20 procent (Stadskontoret, 2016). Urvalet för tillfrågade skolor för studien gjordes utifrån tanken om att de elever som läser svenska som andraspråk inte skulle vara i majoritet jämfört med de elever som läser svenska, eftersom det då (eventuellt) kan vara otydligt för eleverna själva vilka som läser respektive svenskämne, vilket visat sig i tidigare studier (Otterup, 2005).<sup>52</sup> Svenska som andraspråkseleverna skulle inte heller vara i avsevärd minoritet eftersom dessa elever, på grund av sitt fåtal, då skulle kunna vara väldigt utpekade i relation till svenskämnets elever (jfr Flygare & Johansson, 2013; Gruber, 2007; Runfors, 2003).

Jag har även valt att inte fokusera på *nyanlända elever*<sup>53</sup>, varken initialt i urval eller under fältstudierna. Denna avgränsning gjordes på grund

---

<sup>51</sup> Se avsnittet om ”Etiska aspekter” för närmare diskussion.

<sup>52</sup> I sin avhandling skriver Otterup (2005) bland annat att eleverna i studien själva inte vet vilket svenskämne de läser och att det är svårt att utläsa vilken värdering skolan har vad gäller flerspråkighet eftersom en så stor andel av eleverna på skolan är flerspråkiga.

<sup>53</sup> Nyanländ elev definieras i Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap, 12§) enligt följande: ”12 a § Med nyanländ avses i denna lag den som 1. har varit bosatt utomlands, 2. nu är



av de särskilda villkor som omger organisering och undervisning av nyanlända elever såsom förberedelseklass, individuell studieplan, prioriterad timplan och/eller studiehandledning på modersmålet.<sup>54</sup> En ytterligare anledning till att undanta nyanlända elever från föreliggande avhandling är det fokus som forskning, framför allt på senare tid, riktat mot just nyanlända som en särskild elevkategori i svenska skolan (Brännström, Reimers & Asp-Onsjö 2019; Bunar, 2010; Carlund m.fl., 2018; Duck, 2017; Hagström, 2018; Juvonen, 2015; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Winlund, 2020; Ålund, 2015).

Utifrån ovanstående anledningar samt att flertal tidigare studier på olika sätt fokuserat på elever och ungdomar i ytterområden (Bäckman, 2009; Hammarén, 2008; León Rosales, 2010; Jonsson, 2007; Otterup, 2005; Wiltgren, 2014) ville jag också genomföra studien på en större skola belägen relativt centralt i den större stad i Sverige där jag genomförde min studie.

### ”Skolan” och tillträde

När jag hade identifierat tre skolor som var aktuella för studien utifrån ovanstående kriterier skickade jag ett mejl till rektorerna på dessa skolor med en kort presentation av mitt forskningsprojekt och en förfrågan om deltagande. Av dessa tre fick jag endast svar från en av skolorna och då ett positivt svar av Vicerektorn<sup>55</sup> på den skola där jag sedermera kom att genomföra min studie.<sup>56</sup> Mitt officiella tillträde till skolan där denna studie har genomförts bestämdes således av Vicerektorn i samband med denna mejlutväxling. Vicerektorn kom därmed att fungera som en första *gatekeeper* för min tillgång till det så

---

bosatt i landet, och 3. har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då hon eller han fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet”.

<sup>54</sup> För mer information om de särskilda regler som gäller undervisning och skolgång för nyanlända elever i grundskolan se Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap).

<sup>55</sup> Jag har valt att benämna lärare och skolpersonal utifrån deras yrkesroll på Skolan, därav inleds Vicerektorn med en versal i detta avsnitt och sedermera Lärarlagsläraren. För vidare resonemang se avsnittet ”Konfidentialitet”.

<sup>56</sup> Skolan var vid tidpunkten för min initiala kontakt på väg att byta rektor därav antar jag att det därför var Vicerektorn som svarade på mitt mejl, inte den dåvarande rektorn för Skolan.

kallade ”fältet” (Hammersley & Atkinson, 1983), den skola som hädanefter benämns som just *Skolan*.

Skolan är relativt ny och en hopslagning av flera tidigare skolor. Under det läsår (ht16/vt17) som jag genomförde min studie hade Skolan lite drygt 400 elever i årskurser 7-9, varav strax över hundra elever gick i någon av de fem klasserna som utgör årskurs 9. Vårterminen 2017 nådde fler elever i årskurs 9 på Skolan godkända betyg i alla ämnen jämfört med genomsnittet för stadens alla skolor i övrigt och slutbetygen för eleverna på Skolan var jämförelsevis även lite högre (Skolverket, 2020b).<sup>57</sup> I jämförelse med genomsnittet för stadens alla skolor hade Skolan vid genomförandet av studien något högre andel utlandsfödda elever och någon andel färre elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning. Skolan beskrevs av både elever och lärare som en väldigt ”blandad skola”, bestående av elever med olika bakgrunder, och med olika socioekonomisk status, boende i olika närliggande bostadsområden bestående av såväl villor som flerbostadshus, något särskilt skolpersonalen framhöll som exceptionellt och positivt.

Under våren 2016 bjöd Vicerektorn in mig till ett lärarlagsmöte för de lärare som nästkommande termin skulle undervisa i årskurs 9. Vid detta första besök på Skolan och inför mötet med lärarlaget hade jag uppfattningen om att jag skulle ”sälja in” mitt avhandlingsprojekt till lärarna (jfr Walford, 2008b, s. 21). Det visade sig förvånande nog redan före, såväl som på mötet, att Vicerektorn själv redan hade tagit beslut om Skolans medverkan.

Efter att ha mött upp Vicerektorn utanför Skolan en dag i april eskorterar han mig till Skolans personalrum där han bjuder på kaffe i väntan på den lärare som är ansvarig för lärarlaget. När läraren dyker upp lämnar Vicerektorn oss i personalrummet. Före det kommande lärarlagsmötet småpratar vi lite krystat och sätter oss vid ett runt bord där det även sitter några andra lärare:

Lärarlagsläraren presenterar mig för de andra lärarna genom att säga: “det här är Frida som ju ska vara hos oss i höst”. Jag som trott att jag mest är här för att sälja in min studie blir lite förvånad. Så de har redan

---

<sup>57</sup> Statistiken är hämtad från Skolverket (2020b) gällande läsåret 2016/2017 då studien genomfördes.

bestämt sig hinner jag tänka. Jag presenterar mig och min studie lite kort. De flesta lärare ser intresserade ut och kommer med uppmuntrande kommentarer med undantag för en lärare som ser skeptisk ut: "vad är du doktorand i för ämne?" frågar hon uppfodrande. (Fältanteckning, 28 april 2016)

På själva lärarlagsmötet som sedan ägde rum i ett klassrum på en annan våning på Skolan presenterade jag mig och berättade om mitt forskningsprojekt och lärarna hade möjlighet att ställa frågor. Även lärarna på mötet var till min förvåning redan inställda på att jag efterföljande läsår skulle genomföra en studie på Skolan och visade sig dessutom positiva till att delta. Jag upplevde därför att den initiala tillgången till Skolan som plats inte var särskilt svår, vilket annars är relativt vanligt i etnografiska studier (Hammersley & Atkinson, 1983). Vidare bestämdes sedan på mötet att den lärare som var ansvarig för läraryrket skulle vara min kontaktperson på Skolan och det var sedermera denna lärare som kom att bli en andra gatekeeper som jag kontaktade när fältstudien skulle genomföras i början på terminen därefter.

Min förvåning över den "enkla" tillgången till Skolan verkade delas av lärare trots det positiva bemötande jag fick under första mötet. Efter att jag påbörjat mina fältstudier frågar exempelvis Lärarlagsläraren en dag i personalrummet vem det egentligen var som hade bestämt att jag skulle få vara på Skolan. Jag uppfattade frågan som ren nyfikenhet snarare än kritik, men den visar också att det kanske inte heller varit självklart för lärarna hur det kom sig att jag skulle genomföra studien på deras arbetsplats och i deras klassrum.

Min initiala tillgång till Skolan som plats eller fält ska därmed inte ses som "fullständig" utifrån att Vicerektorn såväl som lärare tackat ja till att medverka. Tillgång till fältet kan snarare beskrivas som ett kontinuum där jag ständigt under fältarbetet förhandlade med elever och skolpersonal om tillträde och tillit för att få dem att låta mig ta del av deras (skol)vardag (Walford, 2008b). I sammanhanget kan det dock vara av vikt att poängtera att det till en början varit de vuxna, i form av Vicerektor och lärare som i egenskap av gatekeepers givit den initiala tillgången till studiens genomförande på Skolan. Elevernas möjligheter att säga nej till min själva närvaro på Skolan och i klasserna kan därmed ses som begränsad (jfr Morrow, 2008).

## Deltagande observationer

Som tidigare nämnts kombinerar etnografiska studier olika sätt att producera data på, där deltagande observationer tillsammans med samtal och intervjuer utgör de främsta metoderna för dataproduktion (Hammersley, 2006; Walford, 2008a).

Etnografins deltagande observationer kan enligt Fangen (2005) förstås som ett begrepp som förklarar hur arbetet genomförs: forskaren balanserar mellan att delta i människors interaktion samtidigt som de observeras och studeras. Fördelen med deltagande observationer på en skola är att ha kunnat betrakta skeenden som annars kan vara svåra att fånga, exempelvis hur interaktionen sker mellan skolpersonal<sup>58</sup> och elever, inklusive hur och vilka de pratar med, om och till varandra. Observationerna har även gett möjlighet att studera andra kommunikativa inslag såsom gester, blickar, kroppsspråk, kläder med mera, både så kallad verbal och icke-verbal kommunikation (Fangen, 2005).

När jag återvände till Skolan terminen efter mitt första möte med Vicerektorn och lärarna insåg jag ganska snabbt att det var en omöjlighet att följa och observera alla fem niondeklasser på Skolan, eftersom alla klasser hade mer eller mindre parallella lektioner. Jag hade fått klasslistor av Skolans Administratör och valde därför av ren bekvämlighet att påbörja mina deltagande observationer i den klass som jag följaktligen benämner som klass 9:1, eftersom det var få elever i denna klass som inte fyllt 15 år och eleverna kunde därmed själva, utan vårdnadshavares medgivande, bestämma om de vill medverka i studien eller inte.<sup>59</sup>

Till en början visste jag inte heller vilka elever som läste respektive svenskämne i varje klass och efter att ha frågat Svenska som andraspråksläraren om detta visade det sig att det skiljde sig avsevärt åt i de olika klasserna. I klass 9:1 läste endast fyra elever svenska som andraspråk. Efter några veckor på Skolan började jag därför även följa

---

<sup>58</sup> Med skolpersonal menar jag i detta fall främst lärare/pedagoger men även annan personal som ingår i skolverksamheten; rektorer, elevassistenter, kuratorer, skolsköterskor, matpersonal, administrativ personal, personal med ansvar för lokaler etc.

<sup>59</sup> Se avsnittet ”Etiska aspekter” för närmare beskrivning av processen kring information och samtycke till studien.

ytterligare en klass som jag hädanefter benämner som klass 9:2, i vilken tio av eleverna läste svenska som andraspråk och undervisningen organiserades även annorlunda, något jag återkommer till i mina analyskapitel. Vid ett fåtal tillfällen besökte jag även andra klasser på Skolan men fokuserade främst mina observationer till de ovannämnda klasserna (Jeffrey & Troman, 2004).

Etnografiska studier pågår ofta under en längre tid och jag valde därför att genomföra min studie under ett helt läsår, höstterminen 2016 och vårterminen 2017. Jag tillbringade oftast några dagar i veckan på Skolan utifrån det som Jeffrey och Troman (2004) kallar ”a selective intermittent time mode” som innebär ”a very flexible approach to the frequency of site visits” (s. 540). I början spenderade jag dock nästan alla veckodagar på Skolan för att bli bekant med fältet och deltagarna. Eftersom dagar i skolan kan organiseras på olika sätt och även variera utifrån tidpunkt på terminerna spenderade jag därefter tid i fält som inte var bundet till specifika dagar i veckan. Jag har på så vis i möjligaste mån försökt att täcka in en större variation av skolvardagen genom att vara på plats vid olika tider, olika dagar och vid olika aktiviteter. Detta selektiva, återkommande och flexibla angreppssätt till tid i fältet menar Jeffrey och Troman har fördelen att forskaren får möjlighet att hitta ingångar till det som ska studeras och fokusera på det som är intressant, samt få längre tid för att göra en mer ingående studie och bygga upp nödvändiga förtroendefulla relationer med forskningsdeltagarna (jfr Beach, 2005).

Mina observationer har främst centrerats kring lektioner och klassrum, ett val som utgått från att det främst var kring lektionerna som elevernas skolvardag organiserades. Utöver schemalagda lektioner spenderade eleverna ganska liten tid på Skolan och eleverna tillbringade främst sina korta raster vid sina skåp i korridoren eller vid lunch i Skolans matsal. Eftersom avhandlingens syfte utgår från uppdelningen mellan svenskämnen har de deltagande observationerna dessutom haft särskilt fokus på lektioner i svenskämnen och i synnerhet svenska som andraspråk.

Min tid på Skolan delades mellan klass 9:1 och 9:2 genom att jag på olika sätt försökte vara med på så många lektioner som möjligt i båda klasserna. I ett längre tidsperspektiv försökte jag täcka in hela skolveckan och dess variation (jfr Hammersley & Atkinson, 1983)

genom att observera undervisningen och skolvardagen i allmänhet men också delta i andra gemensamma skolrelaterade aktiviteter såsom samlingar, temadagar, utflykter, friluftsdagar, utvecklingssamtal, avslutningsfester och skolavslutningar. Totalt spenderade jag 87 dagar på Skolan (av läsårets cirka 178).

Att som forskare genomföra deltagande observationer kan enligt Gold (1958) beskrivas utifrån fyra roller: fullständig observatör – observerande deltagare – deltagande observatör – fullständig deltagare (i Lunneblad, 2006, s. 74). Dessa roller kan även ses som en skala eller kontinuum som rör sig mellan observation och deltagande (Bartholdsson, 2007; Fangen, 2005). I relation till min egen roll som forskare under tiden på Skolan har jag i många sammanhang framför allt fungerat som en *observerande deltagare* genom att observera det som sker i klassrummen utan större interaktion med deltagarna i studien. Bland annat har jag under många lektioner placerat mig längst bak i klassrummet, ofta stående för att lättare kunna förflytta mig vid behov, och med anteckningsblocket i handen. I dessa fall har jag med andra ord främst lyssnat på och antecknat vad som gjorts och vad lärare och elever sagt. I början av fältstudierna antecknades i dessa fall det mesta, för att i takt med tiden i fält bli mer sparsmakade anteckningar som till skillnad från de tidiga anteckningarna tydligare var relaterade till studiens syfte och forskningsfrågor.

I andra sammanhang har jag varit en väldigt *deltagande observatör* både i klassrum och i skolsituationer i övrigt. Jag har exempelvis vid vissa tillfällen deltagit i undervisningen som ”elev” genom att agera som deltagare i gruppdiskussioner och ibland har jag i vissa ämnen gjort de prov som eleverna haft. Jag har även ätit lunch tillsammans med elever och lärare i skolmatsalen, och varit med på skolutflykter och andra liknande aktiviteter som beskrivits ovan. Mitt deltagande kan ses som en del av etnografins relationsbyggande aspekter och som ett sätt att få tillfälle att initiera samtal utifrån tidigare händelser som väckt mitt intresse.

Utanför klassrummen och de organiserade skolaktiviteterna har jag spenderat tid i korridorer såväl som i Skolans personalrum. Jag har således under mitt läsår på Skolan tillbringat tid med både lärare och elever, genom att röra mig på de gemensamma arenor som finns i skolan såsom klassrum, korridorer och skolmatsal, men även i de rum

eller sammanhang där lärare och elever är åtskilda (jfr Bartholdsson, 2007; Jonsson, 2007).

Oberoende av vilken grad av delaktighet jag har haft under mina observationer är jag som forskare alltid en del av det som studeras (jfr Ambjörnsson, 2004; Ottemo, 2015) och skolvardagen som observerats kan därmed med Jonssons (2007, s. 56) ord ses som ”en vardag med en forskare närvarande som antecknar och skriver frågor”. Istället för de roller som beskrivits ovan kan det ses som en ”relation” att genomföra deltagande observationer där forskaren aldrig är ”*enbart* forskare i förhållande till aktörerna och dessa är aldrig *enbart* forskningsobjekt. Det handlar om människor som går in i en relation med varandra – inte i roller utan sammanhang” (Repstad, 1999, s. 39, kursivering i original). Vad mitt deltagande i studien har inneburit och hur det har mottagits, samt vilka etiska aspekter som aktualiserats under studiens gång i relation till detta resonerar jag vidare kring i kapitlets avslutande avsnitt.

### **Fältanteckningar**

I etnografiska studier sker dataanalysen och dataproduktionen simultant och de observationer som görs måste därmed dokumenteras. Delamont (2008, s. 47) skriver att “Fieldwork is only as good as the fieldnotes, and the fieldnotes are only as good as the way(s) they are written, written up and analysed”, vilket kan ses som ett uttryck för hur viktiga fältanteckningarna är i etnografiska studier.

För att dokumentera observationer och mer informella samtal som jag har haft med elever och lärare på Skolan har jag löpande skrivit fältanteckningar i en mindre anteckningsbok som jag ständigt burit med mig, tillsammans med en penna med flera olika färger. I min anteckningsbok har jag färgkodat mina olika anteckningar för att skilja mellan beskrivningar av det som sker i fält, mina tolkningar, och frågor som uppstår under tiden. Att ha anteckningsboken framme har varit ett sätt att signalera och påminna deltagarna om att ”forskning pågår” (jfr Jonsson, 2015; Lunneblad, 2006; Wiltgren, 2014). Jag har dock även stundvis valt att inte ha anteckningsboken framme när jag upplevt att det ”stört”, exempelvis vid vad jag har upplevt som mer förtroliga situationer och har ibland även valt att inte störa pågående

samtal genom att ta upp anteckningsboken vid de tillfällen jag inte haft den framme. Jag har då i efterhand dokumenterat samtalen och händelserna ur minnet så snart som möjligt.

Mitt antecknande verkar ha noterats av eleverna då de under min tid på Skolan kommenterat mitt skrivande genom att bland annat fråga vad jag skriver och om de får läsa. Vid ett flertal tillfällen har jag därför läst upp mina fältanteckningar vid förfrågan. Att eleverna (och även emellanåt lärare) fått ta del av vad jag skrivit kan ses som ett försök från min sida att vara så öppen som möjligt med mitt forskningsintresse och för att ur ett etiskt perspektiv försöka realisera ett så informerat samtycke som möjligt (jfr Fangen, 2005, s. 206).<sup>60</sup>

Även bristen på anteckningar har vid flertal tillfällen kommenterats vilket en av eleverna uttryckte som ”man vet att det händer något när Frida antecknar”. Eleverna har dessutom ofta bett mig anteckna saker, i synnerhet vid situationer när de skämtat med varandra genom att, på ett ironiskt sätt, säga saker till varandra som också kan uppfattas som elaka. Även lärare har ibland kommenterat mitt antecknande genom att fråga om jag ”ser” något. Efter en lektion i början av fältstudierna då jag stått längst bak i klassrummet kommenterade en lärare att hon tyckte synd om mig som måste ha så tråkigt och inte ”se” någonting och vidare att hon därför kände att hon ”ville sätta mig i arbete”. Jag har stundvis delat denna lärares uppfattning då jag emellanåt upplevt att jag inte ”hittar nåt” eller att jag missat att observera och anteckna saker (jfr Repstad, 1999).

Hammersley och Atkinson (1983) och Delamont (2008) betonar vikten av att snarast möjligt utveckla och expandera sina fältanteckningar eftersom minnet lätt sviker. I möjligaste mån har jag därför försökt att skriva ner och utveckla mina anteckningar på dator redan samma dag som jag varit på Skolan, vilket dock inte alltid varit möjligt, men då har detta skett så snart som möjligt efter tiden på Skolan. Jag har i detta skrivande försökt att vara så detaljerad och utförlig som möjligt och därför utgör de datorskrivna fältanteckningarna totalt 449 sidor. Det är ett urval av dessa utvecklade fältanteckningar som, med vissa bearbetningar i efterhand såsom

---

<sup>60</sup> Se vidare resonemang under avsnittet ”Etiska aspekter”.



förtydliganden och kontextbeskrivningar, presenteras som utdrag i denna avhandling.

## Gruppintervjuer

Efter att ha observerat eleverna på lektionerna i början av min tid på Skolan valde jag att genomföra gruppintervjuer med eleverna i den klass jag kom att följa först, klass 9:1. Tanken med dessa gruppintervjuer var att ha ett sorts ”lära-känna-samtal” med eleverna och har främst kommit att fungera relationsskapande. Som utgångspunkt för intervjuerna hade jag en tematisk intervjuguide (Byrne, 2018) som fokuserade på elevernas uppfattning om sig själva som elever, klassen och Skolan och lämnade även utrymme för eleverna att ställa frågor till mig, om mig, och om mitt forskningsprojekt. Intervjuerna genomfördes under lektionstid i ett grupprum på Skolan och gruppkonstellationerna i intervjuerna varierade från två till sex deltagare vilka utgick från klassens kompisgrupperingar, där eleverna till stor del själva valde vilka de ville intervjuas tillsammans med. Totalt genomfördes sex inledande gruppintervjuer där alla utom två elever i klass 9:1 deltog.<sup>61</sup>

Vid ett tillfälle hade jag även ett inbokat samtal med Skolans Studie- och yrkesvägledare (SYV) för att prata om hennes uppfattning och erfarenhet av Skolan i allmänhet och elevernas betyg och gymnasieval i synnerhet. Under de inledande gruppintervjuerna med eleverna såväl som i samtalet med Studie- och yrkesvägledaren användes ljudupptagning, men intervjuerna har dock inte transkriberats i sin helhet, istället har de lyssnats igenom och det som varit relevant för studiens syfte har antecknats. Samtalet med Skolans Studie- och yrkesvägledare och de inledande gruppintervjuerna med eleverna har därmed främst fungerat som utgångspunkt för en förförståelse som jag sedan tagit med mig under resterande tid på Skolan.

När jag spenderat någon månad på Skolan valde jag att genomföra mer utforskande och så kallat *explorativa* gruppintervjuer (Kvale &

---

<sup>61</sup> Vid tidpunkten för dessa gruppintervjuer ville en av eleverna inte medverka i studien (men eleven ändrade sig senare under läsåret) och den andra eleven var vid intervju tillfället sjuk.

Brinkmann, 2014, s. 148) med en del av eleverna i de båda klasser jag följde på Skolan, såväl som några av deras lärare.<sup>62</sup> Till skillnad från de inledande gruppintervjuerna som främst handlat om att lära känna eleverna bättre fokuserade de explorativa intervjuerna på sådant jag ville veta mer om i relation till denna studies syfte.

De explorativa gruppintervjuerna utgick från en intervjuguide som inspirerats av studiens teoretiska perspektiv och begrepp samt de tematiker som ditintills framträtt i de deltagande observationerna under min tid på Skolan. Guiden bestod enbart av övergripande och ”breda områden”, eller teman, som jag ville att intervjun skulle täcka in (Wibeck, 2010). Det första temat som stod i centrum för intervjuerna var *bakgrund och identifikationer*, där jag bland annat bad eleverna att berätta om sig själva och sina språkliga bakgrunder, vilket även ledde till frågor kring hur de identifierade sig själva och upplevde sig bli identifierade av andra. Det andra området gällde *uppdelningen mellan svenska och svenska som andraspråk*, med frågor kring hur svenskämnen organiserades i de olika klasserna och hur eleverna förhöll sig till denna uppdelning, samt vilka som ingick i respektive svenskämne, hur det kom sig och vad de tänkte kring detta. Intervjuerna styrdes sedan vidare genom att jag ställde följdfrågor utifrån elevernas svar och diskussioner (Kvale & Brinkmann, 2014; Tonkiss, 2018a). Totalt intervjuades i detta avseende tre grupper av elever. Valet av elevgrupper utgick även här ifrån mindre vängrupperingar om 3-6 elever<sup>63</sup>, och jag var mån om att intervjua en del av de elever som läste svenska som andraspråk i klasserna, men inte uteslutande dessa elever.

När fältstudierna började närma sig sitt slut valde jag att även genomföra en gruppintervju med lärarna på Skolan. Jag bjöd in alla undervisande lärare i årskurs 9 vars lektioner jag följt till denna

---

<sup>62</sup> Dessa gruppintervjuer kan jämföras med fokusgruppsintervjuer eftersom fokus till viss del har varit på gruppens diskussioner och samtal (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 191).

<sup>63</sup> Wibeck (2010, s. 61) för en diskussion kring optimalt antal deltagare i (fokus)gruppintervjuer och skriver att det inte råder någon konsensus i forskning kring detta (spannet varierar från 4-12 personer). Jag valde dock att hålla mig till de lägre rekommenderade antalen (4-7 personer inklusive mig själv) för att försöka ge eleverna så stort utrymme som möjligt under intervjuerna samt för att underlätta transkriberingen.

intervju som ägde rum i anslutning till ett efterföljande lärarlagsmöte. Det var dock endast tre lärare som hade möjlighet eller valde att delta i intervjun. Det var dessa lärare som jag träffat mest under min tid på Skolan och som undervisade i ämnena svenska som andraspråk, matematik och samhällsorienterande ämnen (SO). Intervjun med lärarna utgick från samma teman som de explorativa elevintervjuerna och handlade om lärarnas bakgrunder och syn på uppdelningen mellan svenskämnen. Intervjun med lärarna genomfördes strax före skolavslutningen vårterminen 2017 och jag såg därför det som en ”sista chans” att få lärarnas perspektiv på vissa händelser som jag observerat i fält och som jag tidigare inte hunnit diskutera med dem.

Vid alla gruppintervjuer användes ljudupptagning och de explorativa gruppintervjuerna med såväl elever som lärare har transkriberats i sin helhet så ordagrant som möjligt med hjälp av ett digitalt transkriberingsprogram. En transkribering innebär dock alltid en tolkning, transformering, konstruktion och abstraktion av själva intervjun där bland annat röst, intonation och andning går förlorad (Kvale & Brinkmann, 2014). Under intervjuerna fördes anteckningar för att försöka få med vissa visuella detaljer som också går förlorade med ljudupptagning såsom ansiktsuttryck, gester och andra fysiska handlingar.

I den empiri som presenteras i denna avhandling har intervjuutdrag och fältanteckningar anpassats för att vara någorlunda skriftspråksenliga och läsarvänliga, i den mån det varit möjligt utan att minska studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2014). Exempelvis har jag anpassat citat genom att ta bort eller formulera om en del väldigt talspråkliga uttryck, tveksamheter, utfyllnadsljud och upprepningar, men jag har inte i någon större utsträckning anpassat språkets grammatik (jfr Lundström, 2007). Intervjuer såväl som längre utdrag från fältanteckningar har formaterats som blockcitat och i de flesta fall har jag placerat mig själv, mina frågor och kommentarer i materialet för att visa hur jag som forskare är med och producerar empirin i denna studie (jfr Ambjörnsson, 2004).

Utöver ovannämnda anpassningar har jag använt mig av följande transkriberingsnyckel:

[tillägg/förtydligande från mig]

”...” paus

[...] borttagen del ur citat eller fältanteckning

*Kursivt* för betoning på ord

Sammanfattningsvis innebär den etnografiska ansatsen i min studie att jag har gjort deltagande observationer på en högstadieskola under ett läsår, där mitt intresse främst riktats mot eleverna och deras skolvardag. Observationerna har kombinerats med samtal och gruppintervjuer, samt analys av styrdokument. Valet av etnografi utgår från dess möjligheter att studera vad elever och skolpersonal säger och gör, hur, när och var i skolvardagen. Materialet som har producerats får också olika tyngdpunkt i avhandlingens efterföljande analyskapitel beroende på fokus för de aktuella kapitlen, vilket beskrivs härnäst i relation till hur empirin har analyserats.

## Analysförfarande

Att studien genomförts som en etnografi innebär mer än att jag har ”hängt runt” på Skolan under ett läsår (Walford, 2009, s. 273). Under studiens gång har jag gjort strategiska val av vad, var, hur och vem som ska observeras och vem som ska samtalas med, vilka frågor som ska ställas, på vilket sätt och hur jag ska dokumentera det (Connell & Pearse, 2015; Hammersley & Atkinson, 1983; Walford, 2009). Materialet som presenteras i föreliggande avhandling och som fokuserar på hur kategorin svenska som andraspråkselev görs och skolpersonals och elevers förhandlingar kring den består av fältanteckningar från de deltagande observationerna, transkriberade gruppintervjuer med elever och lärare, samt analys av styrdokument, empiriskt material som har beskrivits mer i detalj tidigare.

I etnografiska studier börjar analysen redan vid formuleringen av forskningsproblemet och fortsätter genom hela fältarbetet, vilket betyder att dataanalysen och dataproduktionen sker simultant och i en typ av ”växelverkan”. Detta innebär att jag haft möjlighet att exempelvis ”följa upp” olika analytiska och teoretiska spår och ställa nya frågor under mina fältstudier och därmed påverka produktionen av det empiriska materialet (Fangen, 2005; Trondman, 2008; Walsh & Seale, 2018). Min teoretiska ansats har i detta avseende spelat en viktig

roll för att tolka den data som producerats och teorin har under det etnografiska arbetet utgjort vad Trondman (2008, s. 127) kallar forskarens ”selektiva seende och hörande”. Avhandlingens poststrukturalistiska perspektiv har därmed varit den ”lins” och de ”öron” som jag har använt för att förstå de sociala fenomen jag observerat. Exempelvis har begrepp såsom interpellation, subjektpositioner och performativitet varit centrala i min förståelse för och tolkning av hur eleverna görs och gör sig till svenska som andraspråkselever eller inte i skolvardagen. Teorin har på så vis alltid varit implicit närvarande vid genomförandet av studien, men samtidigt har den inte varit så determinerande att den inte lämnat utrymme för överraskningar eller möjligheter att se annat i empirin (jfr Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 383; Trondman, 2008).

Ett praktiskt exempel på hur teorin och empirin format varandra och ”växelverkat” under studiens gång är planeringen och genomförandet av de explorativa gruppintervjuerna. De kan ses som ett resultat av hur de deltagande observationerna påverkats av och påverkat studiens teoretiska ansats och hur detta i sin tur lett vidare till en vilja att veta mer kring vissa fenomen och händelser såsom identifikationer och förhållningssätt kring uppdelningen av svensk-ämnena (jfr Alm, 2019). De explorativa elevintervjuerna har därmed varit en viktig del av det empiriska materialet för att få tillgång till elevernas beskrivningar och för att försöka mejsla ut explicita svar på hur eleverna förhåller sig till och förhandlar om svenska som andraspråkseleven som en elevkategori i Skolans vardag.

Som tidigare nämnts innebär skolan en konstruktion av en avgränsad plats som påverkar och påverkas av situationer utanför skolkontexten. I detta avseende fungerar analysen av skolans styrdokument som en inramning till den aktuella Skolans praktik och vardag, eftersom de utgör förordningar och regler lärare förhåller sig till i sin yrkesutövning, som i tur påverkar eleverna i Skolan (jfr Ljungberg, 2005). Eftersom de diskurser som undersöks inte är avgränsade till Skolan som plats har även en del av de kulturella, politiska, mediala och samhälleliga debatter som aktualiserats under tiden för studien inkluderats i avhandlingstexten (Norberg, 2005).

## Diskursanalys

Det teoretiska poststrukturalistiska antagandet i denna studie utgår från att vi konstituerar ”verkligheten” i form av diskurser, vilka formar hur våra utsagor av verkligheten produceras, distribueras och konsumeras (Sundberg, 2012). Diskursanalys innebär därmed enligt Howarth (2007, s. 18) en:

beteckning på den process där man analyserar meningsskapande praktiker som diskursiva former. Det innebär att diskursanalytiker behandlar ett brett spektrum av språkligt och icke-språkligt material [...] som ‘texter’ eller ‘skrifter’ som gör det möjligt för subjekten att uppleva världen av objekt, ord och praktiker.

Detta uttrycker Ball (2006) som att vi *är* diskurserna genom vad vi säger och gör. Platser, saker och handlingar får därmed även betydelse i hur diskurser konstitueras och i avhandlingen innebär detta att exempelvis klassrummen och elevernas placering i dessa får betydelser för hur studiens empiri tolkas och förstås. Metodologiskt innebär alltså diskursanalys en sammankoppling mellan denna studies teori och metod och diskursanalysen används som en teoretisk förståelse genom vilken avhandlingens material har lästs, och platser, handlingar och utsagor förstås (Bergström & Boréus, 2012; Gee, 2005).

För att försöka beskriva analysarbetet mer konkret har all empiri för avhandlingen lästs igenom upprepade gånger – som delar, helheter och som jämförelser sinsemellan, kors och tvärs eller ”på längden och på tvären” såsom Lundström (2007, s 49) väljer att beskriva det. Jag har med andra ord gjort jämförelser inom materialet såväl som mellan de olika empiriska materialen. I dessa läsningar har jag kodat mitt material utifrån de övergripande tematiker som framträtt såsom svenskämnen, språk och språkkunskaper samt bakgrunder och ursprung.

Den diskursanalys som gjorts är inspirerad av Foucault (exempelvis 1970/1993, 2002, 2008) och jag har under mina fältstudier samt efterföljande läsning av materialet initialt fokuserat på att *identifiera återkommande diskurser* utifrån studiens frågeställningar och syfte. Fokus har sedan legat på att analysera *uppdelningar, gränsdragningar* och *förhandlingar* som finns i materialet, exempelvis de

som görs mellan språk och svenskämnen, mellan elever som läser svenska och elever som läser svenska som andraspråk och kategoriseringar som kan relateras till dessa uppdelningar såsom svensk och invandrare och i sin tur hur dessa processer relaterar till varandra. Analysen har i detta avseende fokuserat på hur olika diskurser kring språk och språkare och dess kopplingar till svenskhet och invandrarskap framträder i materialet och hur de produceras, reproduceras, utmanas och förhandlas i skolvardagen.

Vidare har jag undersökt hur eleverna på olika sätt blir *interpellerade*, *positionerade* och *positionerar sig själva* och vad som tillskrivs olika elever och kategoriseringar. Ett särskilt intresse har varit hur kategorin och positionen som svenska som andraspråkelev *performativt konstrueras*, hur den framstår som önskvärd eller icke-önskvärd, möjlig eller omöjlig och i vilka kontexter. Jag har även försökt vara öppen för vad som *betonas* i materialet såväl som *tystnader* och *osynliggöranden* som en del av hur diskurser formar vem som får komma till tals och vilka föreställningar som (inte) legitimeras, såväl som vem och vad som tystas eller utesluts och hur *agens* konstrueras i materialet.

I analysen har jag försökt att vara öppen för *motsägelser* och *ambivalenser* för att fånga upp motstridiga diskurser och kampen om tolkningsutrymme dem emellan. Jag har försökt att ha ett *reflexivt* och *kritiskt förhållningssätt* till de analyser jag har gjort, samt till mina egna antaganden och förutfattade meningar (jfr Tonkiss, 2018b), vilket även diskuteras närmare nedan i relation till etiska aspekter.

## Etiska aspekter

Olika slags forskning aktualiserar olika typer av etiska överväganden (Vetenskapsrådet, 2017, s. 7). Nedan kommer jag därför att inledningsvis redogöra för övergripande forskningsetiska krav för att senare diskutera andra etiska aspekter som aktualiserats i relation till just denna studie.

Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer för forskning har fyra huvudkrav som utgör grundläggande skydd för de människor som deltar i forskning. Dessa är närmare bestämt *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Kort sammanfattat innebär dessa krav att de personer som ingår i

forskningen ska informeras om dess syfte (mer eller mindre detaljerat) och att de ska samtycka till att ingå i forskningen och ha möjlighet att när som helst avböja sitt deltagande (för barn under 15 år bör även vårdnadshavare samtycka). Deltagarna ska ges konfidentialitet i så stor utsträckning som möjligt så att de inte kan identifieras av utomstående, och uppgifter kring forskningsdeltagarna får endast användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2017).

## Medgivande

För att uppnå ovanstående krav kring information och samtycke har elever, vårdnadshavare och skolpersonal fått skriftlig såväl som muntlig information om avhandlingsprojektet, såsom det var formulerat före fältstudiens start. Jag inledde fältarbetet på Skolan genom att i överenskommelse med Lärarlagsläraren redan vårterminen 2016 besöka alla fem blivande niondeklasser och berätta om min kommande studie höstterminen därpå. Jag delade också ut skriftlig information tillsammans med en samtyckesblankett till skolpersonalen under detta besök (Bilaga 1). Dåvarande Vicerektorn tog på sig att samla in de underskrivna samtyckesblanketterna fram till mitt nästkommande besök under höstterminen.

När jag återvände till Skolan i början av höstterminen 2016 informerade jag skolpersonalen om min närvaro på ett personalmöte, delade ut ett nytt uppdaterat informationsbrev och samtyckesblanketter samt påminde om påskrifter av dessa om skolpersonalen ville vara med i studien (Bilaga 2). Min förhoppning var att all skolpersonal skulle samtycka till deltagande i studien så att observationer utanför själva undervisningen och klassrummen skulle underlättas. Tyvärr uppnåddes inte detta mål men större delen av skolpersonalen valde ändå att delta.

Fangen (2005) poängterar att det vid etnografiska studier och deltagande observationer kan vara svårt att berätta exakt vad forskningen innebär då det inte står färdigt från början i en observationsstudie. Liknande problem upplevde jag under fältarbetet eftersom mitt fokus har utvecklats under studiens gång.<sup>64</sup> Jag har dock inledningsvis i informationsbrev och på personalmöte, samt

---

<sup>64</sup> Se avsnittet ”Analysförfarande” för mer ingående resonemang.



fortsättningsvis vid förfrågningar, försökt vara tydlig med min studies syfte i den mån det går. Trots detta frågade en av lärarna vid ett tillfälle om jag ens fick berätta vad min studie handlar om, vilket jag försäkrade att jag fick, och givetvis även gjorde.

I början av höstterminen, före fältstudiens start, deltog jag på ett föräldramöte på Skolan där jag presenterade mig själv, min studie och delade ut informationsbrev till föräldrarna (Bilaga 3). Innan jag påbörjade mina deltagande observationer i klasserna tillbringade jag sedan en dag på Skolan med att gå runt i alla klasser där jag återigen informerade om min studie eftersom det gått flera månader sedan min förra visit på Skolan. Vid detta tillfälle delade jag även ut ett informationsbrev och en samtyckesblankett till eleverna (Bilaga 4). Under mitt besök i klasserna uppmanade jag eleverna att ställa frågor om de ville, men det var få som gjorde det. Flertalet av eleverna skrev under samtyckesblanketten redan vid detta besök och lämnade den direkt till mig. De elever som var under femton år och som själva gett sitt skriftliga medgivande sökte jag senare upp och gav en samtyckesblankett för vårdnadshavare att skriva under (Bilaga 5).<sup>65</sup>

Tyvärr går det inte att utesluta att eleverna gått med på att delta i studien utifrån gruppptryck med tanke på att de flesta (andra) elever valde att skriva under medgivandet på en gång, eller ointresse eftersom underskrifterna skedde på vad som kan uppfattas som ett slentrianmässigt sätt utan ifrågasättanden. Eleverna kan också ha känt sig underlägsna i sin position som elever kontra min position som vuxen och forskare, i synnerhet de elever som ännu inte skrivit under något medgivande i de klasser jag följde och som jag sedan när jag påbörjade mina deltagande observationer sökte upp under raster. Eftersom jag inte ville framstå som påstridig eller tvinga dessa elever till deltagande pratade jag lite trevande om min studie och frågade eleverna om de var intresserade av att delta. Några av eleverna sade sig ha glömt att skriva under medgivandet tidigare, medan andra först ville ha mer information om vad deltagandet och deras skriftliga medgivande innebar innan de bestämde sig för att delta i studien (jfr

---

<sup>65</sup> I lagen om etikprövning (SFS 2003:460, 17 & 18 §) påtalas att forskning som innefattar barn som fyllt 15 år och som inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, ska informeras och kan själva samtycka till deltagande i forskningen. För barn under 15 år ska även vårdnadshavarna lämna samtycke.

Alm, 2019). Alla elever utom två ville efter denna kontakt vara med. En av dessa ändrade sig senare under läsåret på eget initiativ och bad om ett medgivande att skriva på, medan den andra eleven som avböjde inte förekommer i materialet som presenteras i avhandlingen (Fangen, 2005).

I likhet med hur jag tidigare beskrivit tillgång till fältet som ett kontinuum gäller detsamma för elevernas såväl som skolpersonalens medgivande till deltagande i studien. Medgivande ska alltså ses som "ongoing, rather than as a one-off event" (Morrows, 2008, s. 54) eller som något som är "always-in-process" (Renold m.fl., 2008, s. 427). Under fältstudiens gång blev detta kontinuum och pågående förhandling om medgivande påtagligt i hur eleverna vid tillfällena kunde viska med varandra och samtidigt snegla mot mig som att de inte ville att jag skulle höra, varvid jag riktade min uppmärksamhet åt annat håll för att respektera deras avvisande. I andra sammanhang kunde eleverna istället bjuda in till deltagande genom att påkalla min uppmärksamhet för att jag skulle lyssna eller vara med i deras samtal.

Även lärarna har på olika sätt varit inbjudande såväl som avvisande till deltagande i studien såväl som till mina observationer. Bland annat uttryckte lärare osäkerhet, nervositet och ifrågasättande inför min närvaro på lektioner i tron om att jag på något vis skulle bedöma deras lärarinsats. Lärarnas oro för att bli bedömda kan ses i ljuset av de återkommande kontroller och granskningar som lärare ständigt utsätts för – av Skolinspektionen (Erlandsson, 2018), media (Ball, 1994; Zaremba & Dagens Nyheter, 2011) och från vårdnadshavares håll (Cowen Forsell, 2019; Hedman, 2020, 24 januari; Rhenberg, 2020, 12 maj). Efter att i dessa fall ha försäkrat lärarna om att min intention inte var att utvärdera deras undervisning, var min närvaro därefter välkommen. I vissa sådana situationer har jag efter lektioner läst upp en del av mina anteckningar för undervisande lärare för att försöka visa vad jag fokuserar på i mina observationer.

Jag har försökt vara lyhörd för hur eleverna såväl som lärarna i olika situationer positionerat sig själva som "deltagare" i studien genom att avskärma sig från mig eller bjuda in mig. Som tidigare nämnt har eleverna initialt inte haft möjlighet att säga nej till min närvaro i Skolan eftersom det beslutet togs av Skolans Vicerektor. Detsamma gäller även lärarna i viss utsträckning trots att de senare

kunnat välja att utesluta mig från sina klassrum, ett val eleverna inte har haft. Därmed har det varit än viktigare att under studiens gång ständigt försöka ha ett etiskt reflexivt förhållningssätt i genomförandet av studien som en typ av ”ethics-in-practice” (Renold m.fl., 2008, s. 428).

### **Konfidentialitet**

I ett försök att värna skolpersonalens och elevernas konfidentialitet har jag försökt att göra Skolan, dess kontext och område mindre igenkännbar varför mina beskrivningar av dessa har fått stå tillbaka för att minska risken att Skolan blir identifierad (Alm, 2019).

Alla deltagare i denna studie har även fått fingerade namn och nästan alla elever har själva valt dessa (jfr Morrow, 2008). Jag har explicit tillfrågat eleverna om vad de ”vill heta i boken” vid flera olika tillfällen, såsom vid intervjuer, lektioner och andra sammanhang i Skolan. De elever som inte själva har valt namn figurerar endast i utkanten av denna studies empiri och i dessa få fall har jag själv valt namn som överensstämmer med hur eleverna könskodas i Skolan (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag även valt att namnge dessa elever på ett sätt som *skulle kunna* motsvara varifrån de härstammar geografiskt<sup>66</sup>, men som samtidigt är namn som förekommer i andra delar av världen, såväl som i Sverige, för att inte själv tillskriva eleverna namn som kan uppfattas ha en särskild etnisk stämpel.

Att eleverna själva fått välja sina namn har att göra med svårigheterna att i enlighet med ovanstående resonemang vara den som väljer namnen. Elevernas egna val *kan* reflektera hur de på olika sätt kodas som människor utifrån kön, klass, etnicitet och/eller hudfärg med mera, men är då inte en stämpel som påtvingats av mig i mitt namngivande. Givetvis kan dock elevernas val av namn inverka på hur läsaren kodar eleverna, exempelvis utifrån mer eller mindre förutfattade meningar kopplade till de namn eleverna valt.

Lärarna är till skillnad från eleverna mindre i antal. Jag har därför valt att enbart kalla dem för ämneslärare i det eller de ämnen de undervisar i, i ett försök att främst lyfta fram dem i egenskap av den

---

<sup>66</sup> För ett ingående resonemang kring att i forskning namnge elever utifrån exempelvis geografiska, regionala, religiösa och klassmässiga faktorer se Allelin (2019, s. 50).

yrkesroll de har på Skolan (jfr Repstad, 1999, s. 139).<sup>67</sup> Denna brist på namngivande resulterar givetvis i en framskrivning som ger en viss distans till de lärare som förekommer i materialet, men det är också ett av syftena med att inte ge lärarna personnamn.

Oavsett val av namn är det en omöjlighet att garantera att varken elever eller skolpersonal kan identifiera varandra i utdragen från empirin. De kan mycket väl känna igen varandra i personbeskrivningar, komma ihåg situationer som beskrivs som de själva varit med om, eller vem som har sagt vad i gruppintervjuerna. Jag har dock i möjligaste mån försökt att ta bort detaljer som skulle kunna innebära att utomstående kan identifiera deltagarna och i detta avseende bidrar även den tid som gått mellan studiens genomförande och publicering.

## Deltagande

Utöver de etiska aspekter som jag redan resonerat kring tillkommer andra etiska överväganden som forskare och deltagare i en skolverksamhet.

När jag påbörjade mitt fältarbete hade jag en idé om att varken uppfattas som elev eller lärare i skolmiljön. Jag bestämde därför redan före studiens genomförande att jag under min tid på Skolan *inte* skulle ta på mig rollen som vikarie eller lärare i klassrummet, då jag såg det som en potentiell förändring av maktrelationen mellan mig som vikarierande lärare (istället för forskare) och eleverna samt skolpersonalen (jfr Walford 2008b).

På grund av min bakgrund som utbildad gymnasielärare i svenska som andraspråk har jag utöver ovanstående anledning upplevt det som extra viktigt att inte framstå som en lärare under mina fältstudier. Både elever och lärare på Skolan var emellertid medvetna om min lärarbakgrund och det hände att de frågade efter hjälp under lektioner, i synnerhet i början av studien. För elevernas del visade det sig dock ganska snart att jag inte hade kvar de kunskaper som förväntas bli förvärvade i årskurs 9. Min ”hjälp” innebar i sammanhanget därför

---

<sup>67</sup> Se vidare resonemang om lärarna och deras roll i egenskap av att vara just lärare i denna avhandlings sista kapitel ”Att vara och inte vara”.

främst att försöka komma underfund med svaren tillsammans med eleverna.

Lärarnas frågor om hjälp handlade istället oftast om sådant de förväntade sig att jag skulle kunna i egenskap av forskare. Det främsta undantaget var en lärare som vid några tillfällen i samband med lektionstid bad mig att korrekturläsa meddelanden som han skulle skicka ut till elevernas föräldrar, eftersom han enligt egen utsago var osäker på hur han skulle formulera sig på svenska. Jag valde att i den mån jag kunde vara behjälplig i de situationer då hjälp efterfrågades, men tillkallade vid flertalet tillfällen ordinarie lärare för att hjälpa eleverna.

En erfarenhet som sticker ut från de övriga är att eleven Pojo, under lektioner i svenska som andraspråk, vid två tillfällen bad mig läsa igenom det hon skrivit i uppgifter som hon tidigare fått kommentarer på av Svenska som andraspråksläraren men som skulle lämnas in igen efter ytterligare bearbetning. Jag valde då att hjälpa henne och ge övergripande synpunkter på texterna, men inte i något avseende ”rätta” dem. Efter att en andra gång ha kommenterat en text av Pojo slutade hon be mig om hjälp. Jag frågade senare Pojo om detta och hon berättade då att Svenska som andraspråksläraren hade sagt till henne att texten hon senare lämnat in var för bra för att Pojo själv skulle kunnat författa den, och läraren hade därmed kritiserat min inblandning i form av respons. Läraren ifråga tog dock inte upp detta med mig och jag valde även att inte fråga henne om denna situation eftersom jag var orolig att det skulle kunna påverka Pojo än mer negativt med ytterligare inblandning från min sida.

Andra forskare har, till skillnad från mig, valt att i större utsträckning agera mer som lärare. Gruber (2007) berättar exempelvis hur hon velat hjälpa skolan där hon genomförde sin studie genom att ställa upp som vikarie vid några tillfällen och León Rosales (2010) skriver om hur han i egenskap av att agera som en extrahjälper i klassrummet, istället för observatör, fick mycket bättre kontakt med eleverna i sin studie. Fridlund (2011), som i likhet med mig har en bakgrund som svenska som andraspråkslärare, beskriver i sin avhandling hur ett inhoppsvikarie på skolan där hon genomförde sin studie förändrade relationen till lärarna till det mer positiva genom att de lärare som tidigare varit avvaktande därefter kom att visa mer

intresse för Fridlunds studie. Flera lärare visade även sin uppskattning över att hon ”hjälp till” (s. 126). Det finns således en komplexitet i att med lärarbakgrund vara forskare i en skolkontext (se även Simonsson, 2017).

Även om lärare ofta frågade mig saker i relation till de kunskaper jag förväntades ha som forskare var de till en början osäkra på min roll på Skolan och varierade mellan att försöka positionera mig som någon typ av extra vuxen i klassrummet till att betrakta mig som en typ av elev. ”Du är ju mer som en elev än lärare” kommenterade exempelvis en av lärarna vid ett tillfälle då jag observerade hennes lektion (jfr Wiltgren, 2014). Några gånger fick jag förfrågan från en lärare om jag kunde vara kvar i klassrummet ”och hålla koll” när hon skulle gå iväg för att hämta något, vilket jag ställde upp på genom att svara att jag skulle stanna kvar i rummet, men jag kommenterade inte elevernas arbete eller beteende medan läraren var borta.

Under min tid på Skolan fick jag aldrig frågan om att vikariera eller agera som ”hjälp lärare” från skolpersonalen, men lärarna räknade mig som en vuxen resurs i andra sammanhang, såsom exempelvis under en friluftsdag på en skidanläggning.<sup>68</sup> I de flesta fall behandlades jag således som ännu en vuxen närvaro i klassrummet. Detta var heller inte så ovanligt då klasserna återkommande besöktes av elev-assistenter såväl som lärarkandidater.

Till en början uppstod många situationer då även elever på olika sätt försökte fastställa min roll på skolan. Bland annat kallade många elever mig inledningsvis för ”fröken”, vilket jag bestämt svarade att jag inte var. Detta tillmäle förekom dock främst i situationer då elever skojbråkade i korridorerna eller på andra sätt efterfrågade tillsägningar. ”Säg till hen fröken”, ”ser du vad hen gör?” var då vanligt förekommande fraser när jag gick förbi eller befann mig i korridorerna. Eftersom jag upplevde dessa situationer som skämtsamma valde jag att inte inta den positionen, eller snarare misserkänna interpellationen av mig som lärare och istället positionera mig som något annat, dvs som ”forskaren i fält” (jfr Jonsson, 2007) och svara

---

<sup>68</sup> För andra resonemang och förhållningssätt kring rollen som forskare i fält i en skolverksamhet både med och utan lärarbakgrund se exempelvis Ambjörnsson (2004), Bäckman (2003), Economou (2015), Gruber (2007), Haglund (2005), Jonsson (2007), Lunneblad (2006), Sivenbring (2016) och Wiltgren (2014).

eleverna att de skulle påkalla någon lärares uppmärksamhet istället. Succesivt under fältstudiens gång blev ”forskar-Frida” det namn som eleverna oftast kallade mig, i samtal med varandra såväl som med mig.

Några gånger under mina fältstudier hände det att eleverna uppmärksammade mig på när de fuskade, troligtvis för att se hur jag skulle reagera och handla. Bland annat berättar eleven Zlatan lite hemlighetsfullt för mig att en annan elev hade skickat ett foto med frågorna på ett kommande kemiproov. Liknande situationer beskriver León Rosales (2010) i sin avhandling och menar att det handlar om att ”testas” av eleverna. Jag tolkar även själv mina upplevelser som ett sätt för eleverna att testa min position och trovärdighet (och kanske även lojalitet) som ”icke-lärare”.

Som nämnts tidigare hände det även att eleverna vid tillfällen frågade mig om hjälp med skolarbetet under lektionstid. Med undantag för situationen med Pojo som beskrivits ovan, intog jag vid dessa tillfällen mer av en ”elevroll” genom att *tillsammans* med eleverna försöka lösa skoluppgifterna, vilket inte alltid var så lätt. I många av dessa sammanhang blev det uppenbart för eleverna att de flesta av de kunskaper som förvärvas i årskurs 9 inte finns kvar knappt 20 år senare, med tanke på den pinsamma okunskap jag uppvisade om olika ämnen såsom exempelvis radioaktivt sönderfall, ljusets brytning och beräkningar av mantelarea.

Under läsårets gång blev det tydligt att eleverna observerade mig samtidigt som jag observerade dem (jfr Andishmand, 2017; Bäckman, 2003; Nordberg, 2005). Under min andra termin på skolan lyckades exempelvis eleverna ta reda på att jag hade träffat en ny kille genom att observera mig när jag använde min mobiltelefon under en lunchrast. Jag måste ha avslöjat något med mitt ansiktsuttryck eftersom eleverna frågade mig om jag sms:ade med någon ny pojkvän, ”eller flickvän!?” , som en av eleverna tillade.

Att eleverna var uppmärksamma på mig och mina observationer blev också tydligt genom att de vid tillfällen sänkte sina röster och sneglade mot mig som att de inte ville att jag skulle höra deras konversationer. Vid andra tillfällen då de pratade om ämnen som de antog att jag var intresserad av tittade de på mig och frågade om jag skulle anteckna deras konversation. En elev kommenterade också att det märktes när jag tyckte att något var intressant eftersom jag då

antecknade mer. Eleverna uppgav vid förfrågan kring hur de uppfattade min närvaro som ”ännu en vuxen i klassrummet bara och det är vi vana vid”. Elevernas förhållningssätt till mig och min forskning kan, som jag diskuterat tidigare, ses som ett uttryck för den ständigt förhandling om mitt ”tillträde” till fältet som forskare, såväl som en pågående förhandling om elevernas medgivande till att delta i forskningen (jfr Walford, 2008b).

Min position, min roll och min person har under fältstudierna givetvis påverkat vad jag har valt att fokusera på i studien, så väl som vad jag som självutnämnd ”forskare i fält” fått tillgång till eller inte i skolvardagen, på sätt jag enbart kan spekulera kring. I detta avseende skriver Walford (2009, s. 10): “whether the researcher’s subjectivity is a weakness or strength is not the issue. It is seen simply as an inevitable feature of the research act”. Som nämnts ovan är forskaren situerad i forskningen och därmed alltid en del av det material som produceras och det är därför naivt att tro att det är möjligt att med hjälp av ett reflexivt förhållningssätt inta ett utifrånperspektiv till sin egen forskning (Mellander & Wiszmeg, 2016; Nordberg, 2005).<sup>69</sup> Jag har i detta avseende, i likhet med Ottemo (2015), varit ”alltför indragen i dessa situationer för att med analytisk distans kunna avgöra vilken påverkan min egen position med avseende på klass, ’ras’/etnicitet, kön, sexualitet, ålder etc. har haft relativt den data som producerats” (s. 101).

### **Framställning och trovärdighet**

Med tanke på studiens fokus på elevkategoriseringar och subjektspositioner blir det viktigt att försöka förstå och fundera kring hur jag själv som forskare på olika sätt och i olika sammanhang positionerar eleverna i skolvardagen och hur detta i sin tur påverkar hur eleverna positionerar sig själva och mig utifrån vad de uppfattar som mina förväntningar och mitt studiefokus (jfr Tonkiss, 2018b). I några fall synliggjordes detta av eleverna på skolan genom att de undrade varför jag oftast var med på svenska som andraspråkslektionerna och inte på svenskan. En elev i klass 9:2 som fick klart för

---

<sup>69</sup> För en mer ingående diskussion kring kritiken mot reflexivitet utifrån Haraway och Barad se exempelvis Bozalek och Zembylas (2017).



sig att jag inte skulle agera hjälplärare under min tid på Skolan utan främst observera eleverna på lektionerna uttryckte det som att ”vi är som pjäser då?”.

I studien utgår jag från att svenska som andraspråkselever är en kategorisering som *aktiveras* i skolan (och i samhället) i olika sammanhang och som i sin tur villkorar elevernas positioneringar (jfr Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009). I och med att namnet, eller kategoriseringen, gör något med den som tilltalas blir det också problematiskt vad eleverna som läser svenska som andraspråk ska kallas i föreliggande studie (jfr Jonsson, 2007).

Som tidigare nämnt förespråkar Skolverket (2011b, s. 7) benämningen ”elever med svenska som andraspråk”, vilket motiveras med att den anses vara ”språkteoretiskt neutral”. Likväl placerar benämningen den språkliga bakgrunden (svenska *som andraspråk*) som ett attribut hos eleven och inte som något som är relaterat till skolämnet svenska som andraspråk, trots att det är i detta avseende den är tänkt att användas i skolkontexten. ”Elever *med* svenska som andraspråk” kan i relation till dess fokus på den individuella elevens inneboende egenskaper jämföras med ”elever *med* behov av särskilt stöd”, en benämning som fått kritik från specialpedagogisk forskning eftersom den utgår från individualistiska och kategoriska perspektiv som förlägger behov och problem hos individen. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv förespråkas istället benämningen ”elever *i* behov av särskilt stöd”, vilken tydliggör en utgångspunkt i ett relationellt perspektiv med fokus på kontextuella, istället för individuella, faktorer (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Skolverkets benämning kan vidare ses som problematisk på grund av andraspråksbegreppets omdiskuterade och problematiska definition och avgränsning, såväl som dess opposition till ”modersmålstalare av svenska” och resulterar därmed i en missvisande, såväl som en exkluderande benämning för de elever som den omfattar. Användningen av ”elever med svenska som andraspråk” innebär att språk explicit, men kanske även bakgrund, etnicitet/ras mer implicit, görs relevant och aktualiseras, eller aktiveras, i relation till de enskilda eleverna i och med kategoriseringen (León Rosales, 2010; Runfors, 2009; Sahlée, 2017). Begrepps-användningen kan ses som ”tillfälliga tillslutningar” (Jonsson, 2007, s.

31) – en reducering av andra möjliga namn eller kategorier, vilket i det här fallet exempelvis skulle kunna vara ”svensk elev”.

Det fokus på kategorier som är en grundförutsättning för föreliggande studie kan alltså även resultera i en (re)produktion av desamma och innebär ytterligare en etisk aspekt som relaterar till avhandlingens syfte och teoretiska perspektiv (Bagga-Gupta, 2004; Eriksen, 1998; Milani, 2014). Det finns en risk att genom att fokusera på ”de Andra” också bidra till vidare andrafiering. Milani (2014) beskriver exempelvis hur han och Jonsson i sin forskning velat berätta en annan historia om de ”invandrarkillar” som stod i centrum för forskningen men hur ”[y]et, the very act of singeling them out might have backfired, re-inscribing their ’marginal’ Otherness” (s. 11). Samtidigt är det nödvändigt att använda en viss kategorisering för att i studien synliggöra hur elevkategorier konstrueras (Hornscheidt & Landqvist, 2014).

För att underlätta för läsaren används, som tidigare har beskrivits, främst *svenska som andraspråkslev* med betydelsen elever som läser (enligt kursplanen i) svenska som andraspråk och som därför kategoriseras som just svenska som andraspråkselever i skolverksamhet. Det är också ett begrepp som används i Skolans vardag av elever och lärare (men oftast med förkortningen av svenska som andraspråk, dvs *sva-elev*). Jag vill dock påminna läsaren om att kategoriseringar är sociala och historiska konstruktioner och inte något statiskt eller inneboende hos eleverna och ett ”namn” som de tillskrivs. Jag kommer därför emellanåt som sagt även använda benämningen *elever som läser svenska som andraspråk*.

Hur dess motsvarighet ska benämnas har inneburit svårigheter då *svenskalever* alltför lätt kan sammanblandas med så kallat (*etniskt*) *svenska elever*, vilket även förekommer hos bland annat Skolverket (2011b, s. 23)<sup>70</sup>. Eftersom elever som läser enligt kursplanen i svenska inte har någon formell allmängiltig benämning, varken i skolan som institution eller i Skolans vardag, har jag valt att rätt och slätt kalla dessa *elever som läser svenska*, eller mer sällan som *svenskämnetselever*.

---

<sup>70</sup> Här hänvisas till Skolverkets (2011b, s. 23) formulering: ”En andraspråkslev måste utveckla basordförrådet och utbyggnaden parallellt, vilket ger *den svenska eleven* ett stort försprång” (min kursivering).

Davies (2006) menar att vi måste förstå vårt eget bidragande till att skapa och upprätthålla “the conditions of possibility of particular lives” (s. 435). I detta avseende ger J:son Lönn (2012) följande råd: ”försöka se bortom representationerna och att ställa sig kritiska frågor om vad som *inte* rymts i dem” (s. 63, kursivering i original). Därmed bör även alla kategoriseringar som används och som återkommer i det empiriska materialet problematiseras, kritiserats och utmanas (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Ett försök till detta har gjorts här ovan samt i tidigare teoretiska avsnitt såväl som i framställningen och analysen av studiens empiri som följer i de nästkommande kapitlen.

Avslutningsvis är det vanligt att inom den etnografiska traditionen istället för att tala om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet använda sig av kriterierna  *trovärdighet*, *transparens* och *reflexivitet* för att bedöma giltigheten i en etnografisk studies kunskapsanspråk (jfr LeCompte & Goetz, 1982; Merriam, 1994; Sanjek, 1990). I relation till föreliggande avhandling innebär detta att jag hitintills har redogjort för studiens syfte och frågeställningar, tidigare forskning på området och de teoretiska utgångspunkter som studien vilar på. Jag har även ingående beskrivit studiens genomförande och forskningsprocess och hur det empiriska materialet har analyserats, i ett försök att vara transparent om de ontologiska antaganden såväl som metodologiska val som styrts avhandlingsarbetet. Ovan har jag dessutom beskrivit och reflekterat kring studiens etiska aspekter och betydelsen av min roll som forskare i fält. Härnäst i efterföljande analyskapitel presenteras studiens empiriska material. Jag har i dessa utdrag försökt tydliggöra min egen forskarroll i materialet för att visa på min roll som medkonstruktör i det material jag har producerat. Jag har även strävat efter att tydliggöra kopplingarna till teoretiska perspektiv och begrepp för att ge läsaren en möjlighet att bedöma trovärdigheten och rimligheten i denna studies tolkningar, slutsatser och därmed kunskapsanspråk (Kvale & Brinkmann, 2014; Sanjek, 1990).

Härnäst följer avhandlingens analyskapitel. I kapitlen ges de olika empiriska materialen olika tyngd beroende på vad de kan erbjuda för perspektiv på vad som står i fokus för respektive kapitel. Varje analyskapitel inleds också med ett utdrag från ett skönlitterärt verk för

att visa på hur skolans organisering av svenskämnen, elevkategoriseringar och positioner(ingar) inte bara berör skolan utan är en del av en större samhällelig kontext som sträcker sig långt utanför skolans vardag.

I det kapitel som följer härnäst, *Institutionella villkor*, fokuseras på hur lärare, styrdokument och svenskämnenas organisering konstruerar och (re)producerar svenska som andraspråkseleven som elevkategori i skolvardagen. Kapitlet handlar således om de diskurser och möjlighetsvillkor som ramar in konstruktionen av svenska som andraspråkseleven i skolan som institution.

Nästföljande analyskapitel, *Elevernas inramning*, vänder blicken mot eleverna och fokuserar på hur eleverna själva, främst i de gruppintervjuer som genomförts, på olika sätt ramar in och konstruerar kategorin svenska som andraspråkseleven och hur de resonerar kring gränsdragningen mellan vilka elever som läser, eller ska läsa, svenska som andraspråk respektive svenska.

De två efterföljande kapitlen fokuserar på hur eleverna positioneras och positionerar sig i relation till svenska som andraspråkseleven som kategori, i intervjuer såväl som i den observerade skolvardagen. I kapitlet *Misserkännande och motstånd* står elevernas motståndspraktiker i fokus och kapitlet visar hur eleverna på olika sätt gör motstånd mot att bli kategoriserade och interPELLERADE som svenska som andraspråkselever. Fokus i det kapitel som följer, *Erkännande och acceptans*, är istället hur eleverna accepterar kategoriseringen och positionerar sig som svenska som andraspråkselever och hur de på olika sätt använder sig av denna elevkategori.

Avhandlingens sista och avslutande kapitlet, *Att vara och inte vara*, sammanfattar och diskuterar denna studies resultat.

# Institutionella villkor

Första örfilen: Jag börjar skolan och de sätter mig i Svenska två, trots att jag samlat barnen på dagis och läst högt ur Pippi. När jag blir vuxen förstår jag att alla flerspråkiga svarthåriga vänner varit med om samma sak. Vi skämtar om det lika ofta som vi skakar på huvudet åt att vi fick vänta på våra lekkamraters rum medan de åt potatis och köttbullar. Kan du fatta att de inte bjöd in mig till att äta med dem? Min pappa som alltid lagade ghorme sabzi så att det skulle räcka till hela klassen. Fast vi inte hade några pengar. Kan du fatta att de trodde att jag inte kunde svenska?

I det inledande citatet från *Översättning är min superkraft* beskriver poeten och dramatikern Athena Farrokhzad (2017) hur deltagande i svenska två, som ämnet svenska som andraspråk tidigare kallades i skolverksamheten (och ibland fortfarande kallas), var något som hon och hennes vänner placerades i på grund av att de var flerspråkiga med svart hår. Att bli satt i svenska som andraspråk kopplas i Farrokhzads text ihop med brister i svenska språket såväl som i svenskhet då hon ställer frågan ”Kan du fatta att de trodde att jag inte kunde svenska?” trots att hon läst högt ur Pippi och vidare beskriver hur hon har fått vänta på sina lekkamraters rum när de åt potatis och köttbullar till middag.

I likhet med hur Farrokhzad och hennes ”flerspråkiga svarthåriga vänner” blir betraktade som ”Svenska två”-elever i skolans verksamhet handlar detta kapitel om hur elever utifrån idéer om svenskhet och normalitet blir kategoriserade som svenska som andraspråkselever. Kapitlet utgår därmed från avhandlingens första forskningsfråga, det vill säga hur kategorin svenska som andraspråkselever görs i skolans verksamhet. I fokus för kapitlet står styrdokument som rör svenska som andraspråksämnet, lärare som aktörer i skolans vardag samt Skolans organisering av svenskämnen. Tillsammans utgör de Skolans institutionella villkor, där idéer om skola, betyg och bedömning och organiseringen av skolvardagen på olika sätt bidrar till att konstruera svenska som andraspråkseleven som en särskild elevkategori i skolan (jfr Foucault, 1991).

Kapitlet problematiserar inledningsvis vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk utifrån styrdokument, lärarnas tal och Skolans praktik. Därefter handlar kapitlet om hur svenskämnen organiseras på Skolan och

vad detta får för konsekvenser för konstruktionen av svenska som andraspråkseleven som kategori.

## Vem ska läsa svenska som andraspråk?

Vilka elever som ska läsa respektive svenskämne – svenska eller svenska som andraspråk – är en ständigt återkommande debatt. Uppdelningen och särskiljningen mellan de två svenskämnena i svenska grundskolan resulterar i att elever skiljs ut för att läsa enligt kursplanen i svenska som andraspråk. På så vis konstrueras elevkategorin svenska som andraspråkselev institutionellt, likväl som dess tänkta motsats – elever som läser svenska (jfr Skolverket, 2011b).

Indelningen av elever i respektive svenskämne framstår dock inte som en självklarhet vare sig i skolpraktiker eller i skolans styrdokument (Skolinspektionen, 2020; SOU 2017:54). I Skolförordningen (SFS 2011:185, Kap 5), regleras endast vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk, vilket formuleras som följande:

14 § Undervisning i svenska som andraspråk ska, om det behövs, anordnas för

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare.

Rektorn beslutar om undervisning i svenska som andraspråk för en elev.

15 § Undervisning i svenska som andraspråk ersätter undervisning i svenska.

Skolförordningen (SFS 2011:185) preciserar alltså att elever ska läsa svenska som andraspråk om det *behövs* och dessutom uppfyller något av de krav som specificeras såsom att ha ett annat språk än svenska som modersmål, ha svenska som modersmål men gått i skola i utlandet och/eller vara en invandrarelev som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare. Skolförordningens skrivning uttrycker också att undervisning i svenska som andraspråk ersätter undervisning i svenska, samt att det är rektorn som tar beslut om elevers svenska som andraspråksundervisning.

Skolförordningen (SFS 2011:185) har som tidigare visats fått kritik för svenska som andraspråksämnet behovsbaserade grund såväl som för sin otydlighet vad gäller vilka elever som ska läsa ämnet. Utifrån

formuleringarna i Skolförordningen framstår det inte som helt självklart vilka elever som ska ingå i svenska som andraspråksämnet annat än om ”behov” finns (jfr Sahlée 2013, 2017) och denna ”behovsbaserings” får svenska som andraspråk att framstå som ett stödämne till svenska (Francia, 2013; Torpsten, 2008).

Uppdelningen mellan första- och andraspråkstalare som utgör svenska som andraspråksämnets existensberättigande kan även ses som problematisk. Att definiera vilka ”elever som har ett annat språk än svenska som modersmål” som det formuleras i Skolförordningen ovan, kan innebära svårigheter eftersom flerspråkiga elever i dagens skola kan ha flera modersmål simultant, inklusive svenska (Bijvoet & Fraurud, 2013). Det är inte heller tydligt vilka elever som ingår i begreppet ”invandrarelever”. Termen definieras inte i Skolförordningen och därmed ges inte någon information om det avser elever som är födda i Sverige, som har föräldrar som invandrat, eller om de själva har invandrat och inte heller hur länge eleverna i så fall har varit i Sverige (jfr Hällgren, Granstedt & Weiner, 2006).

På Skolan där jag genomför min studie ligger lektionerna i svenska och svenska som andraspråk parallellt i schemana för årskurs 9. Till en början vet jag inte vilka elever som läser respektive svenskämne. Jag ber därför en lärare som undervisar i svenska som andraspråk att markera de elever som läser ämnet i de klasslistor över elever i årskurs 9 som jag fått av Skolans Administratör. Vid detta tillfälle frågar jag inte läraren hur besluten kring svenska som andraspråksundervisning tagits, och i takt med tiden på Skolan ökar en nyfikenhet kring hur detta beslut sker i praktiken enligt lärarna.

När fältstudierna närmar sig sitt slut har jag så en inbokad gruppintervju med tre av de lärare som undervisar i de niondeklasser jag främst följt på Skolan. De lärare som deltar i intervjun är en lärare i svenska som andraspråk, en i matematik och en i SO-ämnena.<sup>71</sup> Alla tre lärare är utbildade inom de ämnen de undervisar och dessa lärare har ett nära samarbete kring klass 9:1 på Skolan. På grund av otydligheten i styrdokumentet ville jag veta mer om hur indelningen av vilka elever som ska läsa respektive svenskämne görs på Skolan, vilket jag i likhet med tidigare gruppintervjuer med elever även frågar lärarna i intervjun:

---

<sup>71</sup> Observera att lärarna i enlighet med tidigare resonemang benämns utifrån det eller de ämnen de främst undervisar i. Se vidare under ”etiska aspekter”.

**Frida:** De som läser sva [svenska som andraspråk] då, hur väljs de ut?

**Svenska som andraspråkläraren:** I och med att vi var nyöppnad skola så de som hade läst sva förut eller de man trodde hade rätt till sva i alla fall. Det hade inte funnits på alla skolor tidigare. Så då har dessa elever hamnat med sva i systemet. Och sen har vi pratat med ett par till kanske, som man märker att ”du kanske skulle behöva [läsa sva]”...

**Matematikläraren:** Men kriterierna att en eller två föräldrar liksom pratar annat språk eller... Var det inte så?

**Svenska som andraspråkläraren:** Det är rektorn som avgör om man ska läsa sva eller inte.

**Frida:** Mmm, men har rektorn varit involverad i besluten eller har ni tagit det själva som lärare?

**Svenska som andraspråkläraren:** Vi har tagit det själva.

**Frida:** Ja, för jag vet att det står så i Skolförordningen, men det är väldigt få skolor där rektorn faktiskt är inblandad i den typen av beslut.

**Svenska som andraspråkläraren:** Det finns ju några i 9:3-klassen där man har sagt att ”Nej, jag vill inte läsa svenska som andraspråk”, och då har föräldrarna fått skriva på ett papper att man avsäger sig den rätten, så att säga.

Vilka elever som läser svenska som andraspråk beror alltså på, enligt vad Svenska som andraspråkläraren säger i intervjun ovan, om de gjort det på tidigare skolor eller tros ha ”rätt till sva” och därför ”hamnat med sva i systemet”. Vissa elever har även efter samtal med lärarna bytt från svenska till svenska som andraspråk medan andra elever har sagt att ”Nej, jag vill inte läsa svenska som andraspråk” och att de därmed ”avsäger sig den rätten” såsom Svenska som andraspråkläraren uttrycker det. Svenska som andraspråk som ämne framträder därmed i detta avseende i lärarnas beskrivningar som en rättighet eleverna kan ha.

Utifrån vad Svenska som andraspråkläraren berättar kan kategoriseringen av eleverna som svenska som andraspråkselever ses som skiftande och godtycklig eftersom elever som läst svenska tidigare, både på Skolan och på tidigare skolor, kan byta från svenska till svenska som andraspråk, samtidigt som andra elever väljer att inte läsa ämnet trots erbjudande om det. Att avsäga sig rättigheten att läsa svenska som andraspråk innebär i sammanhanget att dessa elever därmed inte (längre) formellt sett kategoriseras som svenska som andraspråkselever i skolverksamheten. På Skolan framstår det alltså inte som en självklarhet



vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk och därmed kategoriseras som svenska som andraspråkselever.

### **Elever med särskilda behov**

Synen på svenska som andraspråk som ett ämne grundat på elevers *behov* beskrivs, utifrån vad som framkommer i intervjun med lärarna, vara gällande i verksamheten på Skolan. Svenska som andraspråkläraren säger bland annat att lärarna har pratat med de elever som ”kanske skulle behöva” läsa svenska som andraspråk men som inte har gjort det tidigare. Att någon annans föreställningar om elevernas behov styr urvalet till svenska som andraspråk kan jämföras med Skolförordningens (SFS 2011:185, Kap 5) formuleringar som citerats ovan. Det Svenska som andraspråkläraren säger i intervjun liknar Skolförordningens formulering om att undervisning i svenska som andraspråk ska erbjudas elever ”om det behövs” (14 §).

Läraren påtalar också, i enlighet med Skolförordningen, att det är rektorn som avgör om elever ska läsa svenska som andraspråk eller inte. När jag då frågar om rektorn faktiskt varit involverad i besluten svarar Svenska som andraspråkläraren dock att det är lärarna själva som tagit dessa beslut och rektorn verkar därmed inte vara delaktig annat än på ett formellt plan (jfr Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018). I skolpraktiken kan lärarna därför ses som ett slags ”grindvakter” för svenska som andraspråksämnet eftersom det i praktiken är de som bestämmer vilka elever som anses ha behov av, och därmed erbjuds, svenska som andraspråksundervisning eller inte (jfr Duek, 2017).

Formuleringen kring svenska som andraspråksämnets behovsbaserings har som tidigare nämnts mött kritik på många håll och har visat sig vara en skrivelse öppen för en tolkning som bidrar till synen på svenska som andraspråk som ett stödämne (Myndigheten för skolutveckling, 2004; Skolverket, 2008; SOU, 2016:12). När Svenska som andraspråkläraren i intervjun säger att vissa elever fått byta från svenska till svenska som andraspråk för att de anses behöva det, ger hon uttryck för brister hos eleverna som uppmärksammas i (svensk)undervisningen och som därför motiverar att dessa elever ”kanske skulle behöva” läsa svenska som andraspråk istället. Skolans institutionella praktik att identifiera elever som kategorier i behov av särskilda utbildningsmässiga eller språkliga behov resulterar därmed i etiketter såsom svenska som andraspråkselev i skolans styrdokument så väl som skolpraktik. Enligt vad elever och lärare på

Skolan säger föregås dock inte bedömning av elevers behov av svenska som andraspråksundervisning på Skolan av någon särskild typ av språkliga tester (jfr Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018).

Upprepningen av kategorin svenska som andraspråkselev i styrdokument och skolvardagen utgör ett institutionellt villkor som gör att elevkategorin framstår som självklar och naturlig i skolan som institution (Butler, 2011/1993) och leder i sin tur till att dessa elever behandlas annorlunda än andra elever genom att bli placerade i svenska som andraspråk. Kategoriseringen av elever som svenska som andraspråkselever utifrån ett behovs- och därmed bristperspektiv innebär att dessa elever berövas status som infödda talare eller elever med svenska som förstaspråk eller modersmål, vilket jag kommer att resonera vidare kring nedan.

### **De lingvistiska andra**

Även om svenska som andraspråkseleven kan ses som en vanligt förekommande elevkategori skapad genom skolans institutionella villkor, är dess betydelse, definition och avgränsning inte helt självklar för lärarna på Skolan. Exempelvis frågar Matematikläraren under lärarintervjun om kriterierna för vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk har att göra med ”att en eller två föräldrar liksom pratar annat språk eller... Var det inte så?”. Matematikläraren uttrycker därmed en osäkerhet över vad som är urvalsgrunden för svenska som andraspråk. Kommentaren från Svenska som andraspråksläraren om att ”Det är rektorn som avgör om man ska läsa sva eller inte” svarar dock inte på frågan Matematikläraren ställer. Varför Svenska som andraspråksläraren hänvisar till rektorn, som sedan ändå visar sig inte vara delaktig i besluten, går enbart att spekulera kring. Hänvisningen kan vara ett sätt att visa sin kunskap om det som formellt står i styrdokumentet, och att avsäga sitt eget ansvar i urvalet. Det kan också vara ett sätt att undvika att svara på frågan eftersom urvalet sker enligt andra (och/eller flera) principer som Svenska som andraspråksläraren antingen inte kan, eller inte vill, gå in på närmare i detalj. I samtalet förblir det dock inte klagjort om elever på Skolan läser svenska som andraspråk med utgångspunkt i deras föräldrars språkkunskaper (i andra språk än svenska).

Kategorin svenska som andraspråkselev blir i Matematiklärarens fråga kopplad till icke-svenskspråkiga praktiker, och de institutionella villkor som (re)producerar kategorin bidrar till detta urskiljande. I likhet med vad

Matematikläraren ger uttryck för relateras oftast inte flerspråkiga praktiker till elever som räknas ha svenska som modersmål och som därför inte är aktuella för svenska som andraspråksundervisning (Gruber & Puskás, 2013). Matematiklärarens fråga rör dock inte heller eleverna per se, utan deras föräldrar och att de eventuellt pratar andra språk än svenska.<sup>72</sup> Att berövas status som infödd talare och ”svensk” kan alltså ses som något som går i arv och som inte behöver vara relaterat till eleven i sig utan dess föräldrars språkliga praktiker.

Matematiklärarens fråga kan också ses i ljuset av det villkor som Skolförordningens (SFS 2011:185, Kap 5, 14 §) formulering bidrar till, närmare bestämt att ”elever som har ett annat modersmål än svenska” ska få läsa svenska som andraspråk om det behövs. Formuleringen kan tolkas som att det troligtvis innebär att dessa elever har en eller flera vuxna som talar andra eller fler språk än svenska hemma. Att definiera vad som ska räknas som en elevs modersmål och bestämma att svenska är en elevs andraspråk kan som nämnts tidigare dock vara svårt och problematiskt, särskilt för de elever som är födda och uppvuxna i Sverige och i detta avseende ger styrdokumentet ingen vägledning.

På Skolan visar sig problematiken med att just definiera och bestämma elevens modersmål på flera sätt. En stor del av skolarbetet på Skolan sker genom Skolans webbplats, där elever bland annat kan hitta scheman och ämnesplaneringar samt lämna in skoluppgifter. Webbplattformen innehåller även ett virtuellt personalrum med information riktat till alla lärare som arbetar på Skolan och som även jag under min tid på Skolan har tillgång till. Bland den allmänna informationen som är tillgänglig för lärare finns ett dokument med en lista på de elever på Skolan som har ett annat modersmål än svenska registrerat. Eftersom jag kan se att det är en av Skolans administratörer som har laddat upp dokumentet, söker jag upp denne på Skolan. Jag berättar att jag har sett dokumentet i fråga och frågar varifrån uppgifterna om elevernas (andra) modersmål (än svenska) kommer ifrån:

Administratören berättar att det är föräldrar som fyller i om elever har annat modersmål än svenska, och vilket eller vilka språk det är, när de från första början får kontakt med ”skolvärlden”. Det kan vara när eleverna börjar förskolan eller senare i skolan. Enligt Administratören stämmer därför inte

---

<sup>72</sup> För läsvänlighetens skull refererar jag i texten enbart till ”föräldrar”. Dock kan termen även avse elevens vårdnadshavare eller andra vuxna, vilka ska ses som potentiellt inbegripna i min användning av begreppet ”föräldrar” i texten.

dessa listor över andra språk än svenska så bra, eftersom ”det kan vara ett språk som pratats tidigare, men att eleverna sedan blivit försvenskade, eller nåt? Så de kanske inte pratar det språket hemma längre”, säger hon. Administratören berättar vidare att hon själv blev förvånad över att det stod ett annat språk registrerat på en del elever, eftersom hon inte uppfattat det som att dessa elever har ett annat modersmål än svenska. Listorna följer eleverna hela skolgången och kan alltså därför vara väldigt inaktuella. Det säger inte heller någonting om vad en elev faktiskt kan för språk, enligt Administratören. ”Men vissa elever är så pass nya i Sverige så för dessa elever stämmer det”, fortsätter hon. (Fältanteckning, 27 februari 2017)

Vad som framgår i mitt samtal med Skolans Administratör är alltså att elever som har ett annat modersmål än svenska registrerat i Skolans dokument inte nödvändigtvis ”pratar det språket hemma längre”. När Administratören berättar att modersmål är något föräldrar fyller i vid kontakt med ”skolvärlden” syftar hon troligtvis på den blankett som föräldrar lämnar till förskola eller skola vid första kontakt med barn- och skolomsorgen i kommunen. På blanketten kan de fylla i ”Modersmål om annat än svenska” och vilket eller vilka språk under ”barnets modersmål”. Vid intresseanmälan till Skolan (exempelvis vid byte från annan skola eller vid övergång från årskurs 6 till årskurs 7) går det även att fylla i ”Språk i hemmet om annat än svenska”.<sup>73</sup> Det är den här informationen som sedan följer barnet och eleven genom skolgången och kan därmed, utifrån vad Administratören säger, vara inaktuella uppgifter som inte stämmer.

Att ha ett annat modersmål registrerat på Skolan behöver alltså inte betyda att eleverna själva definierar sitt modersmål som något annat än svenska, men möjligtvis att elevens föräldrar gör det eller pratar ett annat språk än svenska hemma. Möjligheten att elever definierar sitt modersmål som ett annat språk än svenska men att det inte finns registrerat i Skolans dokument finns också, eftersom det är upp till föräldrarna att uppge detta eller inte. För skolan som institution blir det eller de språk eleverna tillskrivs därmed viktigt, men bara om det inte är svenska. Dokumentationen av elevernas (andra) modersmål (än svenska) resulterar således i en potentiell fastlåsning av eleverna som andraspråkselever eller som elever med annat modersmål än svenska.

---

<sup>73</sup> Jag utgår här från kommunens blankett ”Ansökan till förskola och fritidshem”, samt Skolans blankett: ”Intresseanmälan till Skolan”, som finns att ladda ner på kommunens respektive Skolans webbplats. Intresseanmälan till skolan görs både vid byte från annan högstadieskola och då elever övergår från låg- och mellanstadieskolor som saknar årskurs 7-9 (Personlig kontakt med Skolans administratör, 2018-03-20).

Administratören säger även angående elevernas modersmål att ”det kan vara ett språk som pratats tidigare men att eleverna sedan blivit försvenskade, eller nåt? Så de kanske inte pratar det språket hemma längre”. I Administratörens resonemang resulterar alltså elevernas ”försvenskning” i att de potentiellt sett slutar prata andra språk än svenska hemma. Det Administratören säger utgör en konsekvens av idén om att bli svensk i förlängningen innebär att bara prata svenska och legitimeras av föreställningen om att svenskhet och flerspråkighet är ömsesidigt uteslutande, eftersom svenskar per definition inte är, eller anses vara, flerspråkiga (Gruber & Puskás, 2013).

Denna syn på modersmål/förstaspråk och flerspråkighet kan ses som grundat i en språkideologi med utgångspunkten ”ett folk – ett språk” (Blackledge & Pavlenko, 2011), där modersmål ses som det enda autentiska språket för en talare och att tala ett visst språk innebär att ses som en viss person (jfr Flores, Kleyn & Menken, 2015). Flerspråkiga elever med andra modersmål än svenska tycks därigenom bli de *lingvistiska andra* (Wiltgren, 2014) där flerspråkighet och att prata andra språk än svenska sammankopplas med en icke-svenskhet.

### ”Elever med etnisk bakgrund”

Användandet och kategoriseringen av eleverna som svenska som andraspråkselever visar sig alltså relatera språk till svenskhet, invandrarskap och utländsk bakgrund. Detta synliggörs på Skolan på flera sätt, och inte minst i relation till hur de elever som läser svenska som andraspråk ibland omtalas av lärare.

En av Skolans idrottslärare har visat intresse för mitt avhandlingsprojekt, och han har vid några tillfällen, både i anslutning till idrottslektioner och vid lunch i skolmatsalen, ställt frågor till mig om min studie och uttryckt att han tycker att det är intressanta saker att diskutera. Under höstterminen ska hela årskurs 9 ha friluftsdag och vandra en anvisad sträcka. Eleverna ska delas in i mindre grupper denna dag och jag är osäker på vilken elevgrupp jag ska följa med. Under en idrottslektion veckan före friluftsdagen berättar jag för Idrottsläraren att jag tänkt följa med på vandringen och frågar hur gruppindelningen kommer att se ut den dagen:

Idrottsläraren säger att om jag är intresserad av ”eleverna med etnisk bakgrund så att säga”, så är Manas och Backaar i en grupp, Daniel i en annan och Pojo i en tredje, ”så du får väl välja vilken grupp du helst följer med på måndagens friluftsdag”, säger han. Idrottsläraren tar också upp Daniels

svenska språk och berömmar honom för att det har gått så fort för honom att lära sig svenska. Skolans andra Idrottslärare, som också är på plats, inflikar att Daniel pratar "nästan så det låter helt svenskt". Lärarna konstaterar att Daniel bara varit i Sverige i lite drygt 3 år och uttrycker att det är fantastiskt att han pratar så bra svenska. (Fältanteckning, 6 oktober 2016)

De elever "med etnisk bakgrund" som Idrottsläraren nämner – Daniel, Manas, Backaar och Pojo – är de elever som läser svenska som andraspråk i klass 9:1 som jag följer. I samma klass finns dock betydligt fler elever som har andra modersmål än svenska registrerade på skolan men som inte läser svenska som andraspråk. Flera andra elever definieras även statistiskt sett som "elever med utländsk bakgrund" (enligt OECD:s definition att eleven antingen är född i utlandet eller född i Sverige med båda föräldrar födda i utlandet). Eleverna som namnges kategoriseras med andra ord som svenska som andraspråkelever i skolpraktiken, till skillnad från de andra eleverna i klassen, vilket i Idrottslärarens tal likställs med "elever med etnisk bakgrund". Svenskhet betraktas därmed inte som något "etniskt" och "etnisk bakgrund" blir i sammanhanget ett uttryck för *en annan* etnisk bakgrund än svensk – en icke-svenskhet – där svenskhet i likhet med eleverna som läser svenska, figurerar som en *ommarkerad norm* som "eleverna med etnisk bakgrund" avviker från (jfr Brekhus, 1998; Ellis, 2006).

Att betrakta svenska som andraspråkelever som icke-svenska verkar dock inte vara en ovanlighet i relation till svensk skola. Liknande resonemang som hos Idrottslärarna förekommer även hos Skolverket (2011b) som skriver att: "En andraspråkelev måste utveckla basordförrådet och utbyggnaden parallellt, vilket ger den svenska eleven ett stort försprång" (s. 23). Andraspråkeleven ställs här emot "den svenska eleven" vilket innebär att "andraspråkeleven" per definition inte är en svensk elev (jfr Siekkinen, 2017).

Svenska som andraspråkeleven som kategori blir alltså förknippad med någon typ av "utländsk markör" (Sahlée, 2017), vilken har en strukturerande funktion där elevkategorin redan i förväg etnifieras och kulturaliseras och betecknar en rad egenskaper som eleverna kommer att bedömas utifrån (Azar, 2001). Detta kan ses utifrån Idrottslärarens uttalande om svenska som andraspråkelever som "elever med etnisk bakgrund" och att den andra Idrottsläraren kommenterar Daniels språk som efter så kort tid i Sverige *nästan* "låter helt svenskt", och alltså därmed inte är eller förväntas vara eller låta helt svenskt. Det svenska språket hos de andra eleverna som läser svenska som andraspråk i klassen kommenteras dock inte. Sättet att prata svenska på blir i idrottslärarnas tal

en gränsdragning mellan svenskhet och invandrarskap, där att *låta svensk* relateras till en svenskhet som utgår från ett särskilt svenskt språk och uttal (jfr León Rosales, 2012; Runfors & Sjögren, 1996; Wiltgren, 2014).

Framhållandet av en svenska som låter ”helt svensk” idealiserar också ett standardspråk som grundar sig i enspråkiga ideologier och att prata en svenska som låter ”helt svensk” framstår som den norm alla bör sträva efter. Denna standardspråksnorm görs gällande och reproduceras genom skolans institutionella villkor, även om standardspråk inte empiriskt sett går att återfinna som objektivt observerbara lingvistiska former (Bijvoet & Fraurud, 2013). Snarare är standardspråk en konstruktion som är sammankopplad med samhällliga maktasymmetrier som tillskriver vissa talare mer värde än andra utifrån gränsdragningar mellan vi och dem – infödda och utländska. Att utgå från enspråkighet med ”modersmålstalare” som norm och förebild kan ses som grundat i en *native-speakerism ideologi* (Kabel, 2009). Denna ideologi får högst reella konsekvenser i och med uppdelningen av svenskämnen och de elevpositioner som detta för med sig. I skolans anrop och interpellation av svenska som andraspråkseleven rymms på så vis även föreställningen om eleven som icke-svensk.

Återkommande under fältstudien beröms just eleven Daniel av lärarna för sitt svenska språk och är enligt dem ett resultat av att Daniel kämpar så hårt med att lära sig svenska. Implicit uttrycker lärarna därmed att de andra eleverna som läser svenska som andraspråk och som inte nått lika långt i sin språkutveckling i svenska trots längre tid i Sverige, inte kämpar eller anstränger sig i lika stor utsträckning. Hur länge de icke-svenskfödda eleverna varit i Sverige används av lärarna som en värdering för vilken nivå eleverna ”bör” vara på i svenska och som en måttstock för framgång, som i Daniels fall, eller för brister som för de andra eleverna.

Daniel är dessutom en sportintresserad elev som, till skillnad från de andra svenska som andraspråkseleverna som nämns ovan, visar stort engagemang på idrottslektionerna, vilket kan vara ytterligare en anledning till varför Idrottslärarna berömmar just honom. Lärarnas positiva tal om Daniels svenska språk kan tolkas som ett uttryck för hur han i egenskap av att vara en skolinriktad elev som anstränger sig i Skolan uppfattas som ”mindre invandrig” och som bättre svensktalande än många av de andra svenska som andraspråkseleverna (jfr Gruber, 2007; Jonsson, 2015). Daniel positioneras på så sätt som en typ av ”superinvandrare” (jfr Rasmussen, 2006) som fungerar som en förebild för hur svenska som

andraspråkselever borde vara, vilket resulterar i att de andra svenska som andraspråkseleverna som inte lever upp till idealet ses som mindre önskvärda.

## Svenskämnenas organisering

Hur eleverna blir utvalda för att läsa svenska som andraspråk sker, som tidigare påtalats, på lite olika sätt på Skolan och själva undervisningen organiseras även olika i de olika klasserna jag följer. I klass 9:1, med få svenska som andraspråkselever, har eleverna svenska och svenska som andraspråk i samma klassrum, men med tillgång till ett mindre grupprum som finns i anslutning till klassrummet. Oftast inleds och avslutas lektionerna i helklass, men de fyra elever som läser svenska som andraspråk tillbringar ibland delar av lektionerna i grupprummet tillsammans med svenska som andraspråkläraren. En svensklärare håller då i undervisningen i svenska för de andra eleverna i själva klassrummet.

I den andra klassen, klass 9:2, läser tio elever svenska som andraspråk och enligt elevernas schema hålls lektionerna i ett annat klassrum än svensklektionerna. Svenska som andraspråksklassrummen ligger i dessa fall mitt emot i korridoren från svenskaklassrummet (som alltid är samma klassrum), och en lektion i veckan i ett klassrum på våningen ovanför. Även i denna klass håller en lärare i svenska som andraspråksundervisningen medan en annan lärare håller i svensklektionerna. Relativt ofta har dock eleverna en del av undervisningen tillsammans i svenskaklassrummet, särskilt vid uppstart av lektionen, för att sedan separeras genom att eleverna som läser svenska som andraspråk går iväg till något av sina klassrum. Även i de andra niondeklasserna på Skolan varierar organiseringen av svenskämnen mellan att ha svenska och svenska som andraspråk i samma klassrum, till att ha dem separerade.

Anledning till att undervisningen organiseras olika i de olika klasserna beskrivs ha att göra med hur många elever som läser svenska som andraspråk i respektive klass, men beror även på personliga och yrkesmässiga aspekter. I ett samtal med Svenska som andraspråkläraren i samband med niornas nationella prov i svenskämnen under höstterminen, påtalar Svenska som andraspråkläraren att alla lärare inte arbetar så bra ihop, vilket hon menar blir särskilt påtagligt när lärarna ska sambedöma de muntliga nationella proven. I ett senare samtal efter en lektion i svenska som andraspråk återkommer Svenska som



andraspråksläraren till svårigheterna att samarbeta i relation till hur svenskämnen organiseras på Skolan:

När lektionen i svenska som andraspråk är slut för dagen i klass 9:1 stannar jag kvar en stund i klassrummet med Svenska som andraspråksläraren. Hon är ensam lärare i klassen idag och undervisningen i de båda svenskämnen har därför varit i samma klassrum hela lektionen. Eftersom det i klass 9:1 är få elever som läser svenska som andraspråk och undervisningen i denna klass oftast sker i helklass, tillskillnad från klass 9:2, frågar jag Svenska som andraspråksläraren om hon tycker att det är lättare att som i klass 9:2 ha klassen uppdelad i svenska som andraspråk respektive svenska, vilket läraren svarar att det är. När jag därefter frågar varför det är organiserat olika i de olika klasserna framkommer att uppdelningen och organiseringen mellan svenskämnen främst har att göra med vilka lärare som håller i undervisningen i respektive klasser. Svenska som andraspråksläraren uppger att vissa lärare inte vill arbeta ihop som en anledning till varför undervisningen organiseras olika och fortsätter att prata om att det bland annat beror på att lärarna har olika syn på betygssättning. (Fältanteckning, 28 november 2016)

Att organiseringen av svenskämnen är olika i de olika klasserna beror alltså främst på att lärare inte vill arbeta ihop, enligt Svenska som andraspråksläraren. Detta resulterar i sin tur i att svenska som andraspråkseleverna i klass 9:2 rumsligt separeras i större utsträckning än de i klass 9:1 genom att vara anvisade till ett annat klassrum än svenska-klassrummet. Att det saknas regelverk kring hur svenskämnen ska organiseras öppnar därmed upp för en godtycklig organisering, som i Skolans fall till viss del tycks vara baserat på personliga och yrkesmässiga relationer och brist på samarbetsförmåga mellan lärare.

### **Avgränsningar och rumslighet**

Uppdelningen och avgränsningen mellan svenskämnen förekommer i både styrdokument och organiseringen av ämnena på Skolan, bland annat genom att de anvisas till olika platser och rum så som nämnts ovan. Uppdelningen utgör således en del av Skolans institutionella villkor som i sin tur (re)producerar svenska som andraspråkseleverna som kategori. Genom att svenskundervisningen alltid är i samma klassrum och agerar som utgångspunkt för alla elever utgör svenskämnet därmed i skolverksamheten, likväl som i styrdokumentet, något som svenska som andraspråk avviker och särskiljs ifrån (jfr Siekkinen, 2017).

Att klassernas på Skolan är indelade i två svenskämnen blir påtagligt med utgångspunkt i svenskämnenas organisering och i synnerhet vid de tillfällen som undervisningen inte fortlöper som vanligt, det vill säga när antingen svenska- eller svenska som andraspråkslärarna av olika anledningar är frånvarande. Svenska som andraspråksämnets särskiljning från svenskämnet får konsekvenser för eleverna som läser svenska som andraspråk, vilket inte minst blir tydligt genom hur lärarna på Skolan på olika sätt explicit pekar ut elever som läser svenska som andraspråk som en särskild elevkategori i undervisningen:

Det är svenska och svenska som andraspråk på schemat för klass 9:1 och idag har klassen en Vikarie i svenska eftersom deras ordinarie Svensklärare är sjuk. Alla elever samlas som vanligt i det ordinarie svenskaklassrummet tillsammans med Vikarien och Svenska som andraspråksläraren. När lektionen börjar säger Vikarien att eleverna ska börja med tyst läsning i den ungdomsbok som hela klassen just nu läser och eleverna tar upp sina böcker och börjar läsa.

Efter en stunds tyst läsning avbryter Vikarien eleverna och säger att det är dags för dem att fortsätta lektionen med att skriva reflektioner i sin loggbok kring boken de just läst. Svenska som andraspråksläraren, som under den tysta läsningen suttit i det lilla grupprummet, kommer ut i klassrummet och ställer sig utanför dörren till grupprummet. ”Ni som har svenska som andraspråk kan ju komma in”, säger hon högt till hela klassen. I grupprummet sitter redan eleven Daniel och på lärarens uppmaning går även eleverna Manas och Backaar in i grupprummet och sätter sig. (Fältanteckning, 28 september 2016)

I utdraget ovan anropas eleverna som läser svenska som andraspråk explicit genom Svenska som andraspråkslärarens uppmaning om att ”ni som har svenska som andraspråk kan ju komma in [i grupprummet]”, vilket får Manas och Backaar som läser svenska som andraspråk att resa sig och på så vis svara på det anrop som läraren framför. Det verkar självklart för eleverna vilka som avses när Svenska som andraspråksläraren kallar på dem, eftersom inte någon av eleverna som läser svenska går in i grupprummet. I likhet med Althussers (1976) klassiska beskrivning av hur den anropade individen erkänner interpellationen, genom att vända sig om när Polisen ropar ”hallå, ni där borta!”, sker detsamma i exemplet ovan genom att eleverna går in i grupprummet när läraren säger: ”Ni som har svenska som andraspråk kan ju komma in”.

Liknande situationer som den som beskrivs ovan förekommer även när det är Svenska som andraspråksläraren som är frånvarande. Detta sker

bland annat när Svenskläraren har undervisning i både svenska och svenska som andraspråk och alla elever i klass 9:2 har samlats i samma klassrum, det som vanligtvis utgör klassrummet för svenskämnet:

När lektionen i svenska och svenska som andraspråk ska börja förklarar Svenskläraren för eleverna att Svenska som andraspråkläraren är bortrest och att klassen därför ska ha lektion tillsammans i svenska och svenska som andraspråk. ”Alla ska vara i samma klassrum”, säger hon och fortsätter med att säga ”Sva-elever! Eran vikarie blev upptagen så jag fick frågan om jag kunde ta alla [elever]”. (Fältanteckning, 27 oktober 2016)

I exemplet ovan uppmärksammar och anropar Svenskläraren eleverna som läser svenska som andraspråk specifikt då hon säger ”Sva-elever! Eran vikarie blev upptagen så jag fick frågan om jag kunde ta alla [elever]”. Det kan liknas med utdraget tidigare där Svenska som andraspråkläraren säger ”Ni som har svenska som andraspråk kan ju komma in”. Genom organiseringen av svenskämnen och genom att på olika sätt interpellera eleverna blir svenska som andraspråkselev en kategori som aktiveras och blir en *aktiv etikett* (Bäckman, 2009) för vissa elever. ”Svenska som andraspråkselev” som kategori och begrepp görs således performativt och skapar därmed de subjekt som uppfattas och blir till genom dess användning (Butler, 1993/2011, 1997; Hacking, 1995). Således görs kategorin svenska som andraspråkselev genom hur eleverna vid anropet svarar och ibland förflyttar sig både kroppsligt och rumsligt till en avskild anvisad plats, i detta fall ett grupp rum. Det rumsliga får därmed också betydelse för lärarnas förväntningar, förståelse och positionering av eleverna.

Svenska som andraspråkselever som en särskild elevkategori och grupp aktualiseras och aktiveras således i klassrummet och i undervisningen. Gruppen pekats ut explicit verbalt, interPELLERAS och konstrueras, i relation till de elever som läser svenska. Detta är vanligt förekommande på Skolan och utdragen från fältanteckningarna fungerar här endast som exempel på de otaliga gånger liknande interaktioner sker under min tid på Skolan. Denna aktivering av elevkategorier eller aktiva etiketter får därmed också vidare betydelse för hur eleverna positioneras – som avvikare eller norm.

### **Den omarkerade normen och avvikarna**

Genom att svenska som andraspråkseleverna explicit pekats ut framstår svenskämnets elever och dess rum som en omarkerad norm som svenska som andraspråkseleverna avviker från (jfr Brekhus, 1998; Ellis, 2006).

Själva benämningen av svenska som andraspråkselever som en institutionell kategori i skolans verksamhet innebär i sig en konstruktion och ett framhävande av densamma som en typ av ”looping effect” (Hacking, 1995), där dess förekomst som kategori även gör att elever kan pekats ut som just svenska som andraspråkselever. I relation till skolans styrdokument såväl som praktik innebär interpellationen av svenska som andraspråkseleverna därmed även att de konstrueras genom interpellationen (Althusser, 1976, 1971/2001; Butler, 1993/2011, 1997). Att framhåvas som en markerad avvikare och därmed namnges som kategori kan också ses som en typ av språkligt *märke* eller *märkning* av skillnader som talar om vem som hör till och vem som avviker (Azar, 2006). Kategorin svenska som andraspråkselev blir i detta fall den märkning av skillnader som görs mellan dessa elever och de som läser svenska.

I likhet med fältutdragen som presenterats tidigare sker särskiljningen av svenska som andraspråkseleverna i synnerhet på lektionerna i svenskämnen, men till skillnad från tidigare exempel där eleverna explicit verbalt interPELLERAS sker anropen även genom mer subtila fysiska handlingar. Bland annat bidrar svenska som andraspråksämnets varierande rumsliga organisering, där undervisningen sker i olika klass- eller grupprum till skillnad från svenskämnet, att Svenska som andraspråkslärares fysiska kropp får betydelse för var svenska som andraspråkseleverna förväntas vara. När svenskämnen ska ha undervisning gemensamt ges signaler om detta genom att Svenska som andraspråkslärares uppehåller sig i svenskaklassrummet, och när undervisningen sedermera ska separeras sker anropningen av svenska som andraspråkseleverna implicit genom att Svenska som andraspråkslärares går iväg till ett annat klass- eller grupprum. Hur detta subtila fysiska anrop exempelvis sker blir tydligt en dag då klass 9:2 inledningsvis ska ha gemensam genomgång i svenska och svenska som andraspråk i helklass:

Idag börjar svensklektionerna i klass 9:2 i samma klassrum, vilket blir tydligt då Svenska som andraspråkslärares går in i svenskaklassrummet tillsammans med svenskläraren. Utanför klassrummet, i en liten korridor mellan svenska- och svenska som andraspråksklassrummet, sitter ett flertal elever som läser svenska som andraspråk varav de flesta följer efter de båda lärarna när de går in i klassrummet. ”Ska båda grupperna vara här?” frågar Sarah, som läser svenska som andraspråk, och som har ställt sig i dörröppningen till klassrummet. Svenskläraren, som Sarah tilltalat, är upptagen med att prata med en annan elev, och svarar inte på frågan. Sarah frågar henne en gång till

men istället är det Svenska som andraspråksläraren som svarar att de ska det, ”en stund i alla fall”, tillägger hon.

Efter en stunds genomgång i samlad klass säger Svenskläraren att lektionen ska fortlöpa med högläsning ur den bok som eleverna just nu arbetar med i svenskämnen. Svenska som andraspråksläraren lämnar då rummet utan att säga något, vilket verkar signalera att det är dags att byta klassrum för eleverna som läser svenska som andraspråk, eftersom de reser sig och följer efter läraren som går till ett annat klassrum. Även jag följer efter när eleverna går iväg till svenska som andraspråksklassrummet mitt emot i korridoren. (Fältanteckning, 6 februari 2017)

När lektionerna i svenskämnen ska börja och Svenska som andraspråksläraren som i utdraget ovan går in i det klassrum som står som svenskaklassrummet på elevernas schema verkar detta signalera att även svenska som andraspråkseleverna troligtvis ska befinna sig där. Detta märks bland annat eftersom flertalet elever som läser svenska som andraspråk då går efter in i klassrummet och även utifrån Sarahs fråga ”Ska båda grupperna vara här?”. I utdraget ovan framgår även att Svenska som andraspråkslärarens frånvaro signalerar var svenska som andraspråkseleverna ska befinna sig, eftersom de utan att ha blivit tilltalade lämnar klassrummet och följer efter när Svenska som andraspråksläraren går. Liknande situationer som de som beskrivits ovan, både där elever explicit verbalt interpelleras och där Svenska som andraspråksläraren genom sin fysiska kropp anropar svenska som andraspråkseleverna, återkommer vid upprepade tillfällen under mitt läsår på Skolan.

Utdraget ovan kan förstås som en illustration av hur de institutionella villkor som konstruerar svenska som andraspråkseleven inte bara handlar om tal utan även manifesteras genom det som inte sägs, och genom performativa praktiker, ageranden och rumsliga dispositioner (Butler, 1990/2007; Foucault, 2008). På så vis konstrueras svenska som andraspråkseleven som kategori, grundat i diskurser kring språk och språkare som stipulerar att det går att avgränsa modersmålstalare och andraspråkstalare. Elever som läser svenska utgör i sin tur en omärkerad norm som osynliggörs genom att varken namnges eller explicit interpelleras och som på så vis tas för given (Brekhus, 1998; Ellis, 2006).

Kategoriseringen av elever kan även kopplas till skolan som disciplinär makt som på olika sätt organiserar, kontrollerar, jämför och korrigerar individer utifrån en konstruerad elevnorm där de som betraktas som onormala ska åtgärdas (Foucault, 1991, 2002). Konstruktionen av svenska som andraspråkseleven kopplas sålunda till avvikelser från en omärkerad

elevnormalitet som svenska som andraspråksämnet, dess organisering, undervisning och anvisning till särskilda rum ska råda bot på genom att tillgodose det ”behov” som svenska som andraspråkseleverna anses ha i form av undervisning utifrån andraspråksspecifika utgångspunkter. Genom svenska som andraspråksämnets organisering görs även svenska som andraspråkseven än mer synlig för den disciplinära makten och fortsätter på så vis att ständigt uppmärksammas på sin avvikelse genom att återkommande bli granskad i sitt uppfattade avvikande svenska språk och därigenom disciplinerad.

### **Speciella elever i särskil(j)da klassrum**

Avgränsningen mellan svenskämnen, både vad gäller elever och rum, interpellation och kategorisering, resulterar således i att vissa elever privilegieras medan andra konstrueras som avvikare. I lärarnas tal om svenska som andraspråksämnet och dess organisering framkommer att det skulle kunna finnas en risk att ämnet blir stigmatiserat bland eleverna. Till skillnad från vad som ofta framhålls i politiska och mediala debatter, utredningar samt tidigare forskning (se till exempel Evaldsson, 2002; Fridlund, 2011; SOU 2016:12) säger dock lärarna att de inte upplever att svenska som andraspråk uppfattas som något negativt på Skolan utan snarare att det kanske kan vara lite status och speciellt att läsa svenska som andraspråk:

**Frida:** Verkar det som att eleverna tycker att det är viktigt vilka som ingår i sva-gruppen och vilka som ingår i [svenska]...? Är det något som ni tänker på att eleverna relaterar till när de pratar med varandra?

**Matematikläraren:** Ja det kanske [ohörbart].

**Svenska som andraspråksläraren:** Alltså jag tänker att här... Här har det inte blivit sån stämning tycker jag, i klasserna att ”jaha, ska du till...[svenska som andraspråk]”.

**Matematikläraren:** Mmm, precis.

**Svenska som andraspråksläraren:** Det låter ungefär som man ska till mongogruppen när man ska...[till sva]

**SO-läraren:** OBS-klassen! [skrattar]

**Matematikläraren:** [skrattar]

**Svenska som andraspråksläraren:** Ja, men jag tror de försökte någonting i åttan eller så, men sen så har ju de märkt att ”där var ju bra” och ”här är bra”. Så att det är ingen skillnad.

**Matematikläraren:** Jag håller med. Jag ser det är smidigt liksom. De går till sina grupper och ingen säger något. Det verkar så när jag ser på svenska liksom.

**Svenska som andraspråksläraren:** Och det är lugn och ro.

**Matematikläraren:** Ja, det är det.

**Svenska som andraspråksläraren:** Jag tror att tvärt om i nån klass så har det kanske varit lite status... Att vara i sva-gruppen. Eller, ja, om man förstår det på rätt sätt, att det har varit att man har känt sig lite speciell... På ett positivt sätt, tror jag.

I gruppintervjun ovan initierar jag en diskussion mellan lärarna om hur uppdelningen mellan, och organiseringen av, svenskämnen kan tänkas påverka eleverna i och med att det blir två olika grupper, då jag specifikt frågar om de upplevt att eleverna själva tycker det är viktigt. I sitt tal aktualiserar lärarna den avvikande prägel som svenska som andraspråk har genom att skämta om svenska som andraspråksundervisningen och elevgruppen som läser svenska som andraspråk genom att säga ”det låter ungefär som man ska till mongogruppen när man ska [till sva]” eller ”OBS-klassen”.<sup>74</sup> ”OBS-klass” avser här förkortningen av *observationsklass* som tidigare förekom som en typ av specialklasser eller grupper för elever i behov av särskilt stöd som inte ansågs kunna gå i ”vanliga” klasser eller grupper (Hjörne & Säljö, 2013, s. 46f, 129). Begreppen som lärarna använder för särskild undervisning förknippas med skällsord som bär på negativa kännetecken och innebär nedvärderande uttryck mot såväl svenska som andraspråkseleverna som mot normbrytande funktionsvariationer. Det lärarna säger uttrycker också att svenska som andraspråk innebär en avvikelse från normen, i detta fall svenskundervisningen,<sup>75</sup> och

---

<sup>74</sup> Jag är medveten om att användningen av dessa, och liknande, begrepp är problematisk och att begreppen i form av stigmatiserande skällsord också reproduceras genom min användning i texten. Poängen är dock att visa hur lärarna i sitt tal använder dessa ord i relation till svenska som andraspråksundervisningen.

<sup>75</sup> I detta fall kan svenskundervisningen och eleverna som läser enligt kursplanen i svenska ses som det som enligt crisp teori kallas för ”normaten” eller ”normatmakt”, det vill säga det normala som svenska som andraspråkseleverna i form av uttryck som ”mongogruppen” eller ”OBS-klassen” avviker från (se vidare Löfgren-Mårtenson, 2013, McRuer, 2006 och Rydström, 2009). I likhet med svenska som andraspråkselev kan CP och Mongo utifrån ett

antyder därmed även att normavvikelse generellt innebär ett negativt utpekande.

Lärarnas tal om ”mongogruppen” och ”OBS-klassen” möjliggörs genom uppdelningen av svenskämnen och dess elever och hur denna undervisning är organiserad på skolan, där eleverna som läser svenska som andraspråk ses som de som avviker genom att vara anvisade till andra rum. Bland annat säger Svenska som andraspråkläraren att ”Här har det inte blivit så stämning tycker jag, i klasserna att ’jaha, ska du till...[svenska som andraspråk]’”, med en antydning i rösten att det är en negativ anmärkning när hon citerar den fiktiva elevens kommentar. Att Matematikläraren säger ”De går till sina grupper och ingen säger något” kan också ses som ett uttryck för svenskämnenas uppdelning och organisering och innehåller i likhet med det Svenska som andraspråkläraren säger samtidigt en antydning om att det möjligtvis skulle kunna uppstå (negativa) kommentarer. Som visats ovan är det svenska som andraspråksämnet och dess elever som skiljer sig från normen, genom att det är dessa elever och ämnet som också främst pekas ut. Det potentiella stigma i form av att ses som att gå i ”OBS-klass” eller ”mongogrupp” utifrån relationen mellan att prata andra språk än svenska eller inte anses ha svenska som modersmål och därför läsa svenska som andraspråk framkommer därmed i lärarnas tal.

Enligt lärarna har eleverna tidigare gjort större skillnad på de olika svenskagrupperna eftersom Svenska som andraspråkläraren säger att ”de försökte någonting i åttan eller så” men att eleverna sedan ”märkt att ’där var ju bra’ och ’här är bra’”. I uttalandet ryms en uppfattning om att eleverna tidigare hade föreställningar om att svenska som andraspråk skulle innebära något sämre än svenska, men att de enligt läraren motbevisats.

Lärarna uttrycker också en viss ambivalens i hur de pratar om särskillnaden mellan svenskämnen och dess elever. Å ena sidan skämtar de om svenska som andraspråk som ”mongogruppen” och ”OBS-klassen”, å andra sidan hävdar lärarna att det inte är någon skillnad för eleverna i de olika svenskämnen, eller kanske till och med att eleverna upplever att svenska som andraspråk är något lite bättre. Svenska som andraspråkläraren säger i detta avseende att ”det kanske varit lite status” att läsa svenska som andraspråk, men lägger också till ”eller, ja, om man förstår det på rätt sätt, att det har varit att man har känt sig lite speciell... På ett

---

crip teoretiskt perspektiv ses som positioner, inte identiteter (McRuer, 2006; Rydström, 2009).



positivt sätt, tror jag”. Att läraren efter att ha sagt att det kanske varit lite status att läsa svenska som andraspråk lägger till ”eller ja, om man förstår det på rätt sätt”, kan tolkas som att hon menar att det *inte är* status, men att eleverna som läser svenska som andraspråk upplevt det som positivt, potentiellt genom att vara annorlunda, utpekade eller uppmärksammade. Utifrån vad läraren säger kan det ur elevernas perspektiv finnas fördelar med att läsa svenska som andraspråk som ett särskilt och särskilt ämne. Svenska som andraspråklärarens uttalande om status kan också ses som ett sätt att försöka motverka det stigma som svenska som andraspråksämnet har haft, och fortfarande har, genom att istället framhålla det som något som upplevs som positivt av eleverna.

Att Svenska som andraspråkläraren framhåller att hon tror att eleverna som läser svenska som andraspråk känner sig lite speciella innebär också en uppvärdering av sin egen roll som lärare i ämnet, och kan ses som ett uttryck för hur Svenska som andraspråkläraren själv ser på eleverna som annorlunda och speciella. Detta synsätt blir också tydligt i andra sammanhang när Svenska som andraspråkläraren pratar om, såväl till, eleverna som läser svenska som andraspråk:

På den gemensamma lektionen i svenska och svenska som andraspråk i klass 9:1 verkar eleverna ha haft svårt att koncentrera sig och arbeta med de uppgifter de har, och har istället varit högljudda och rört sig runt mycket i klassrummet. Flera elever får tillsäkringar om att vara tysta eller sätta sig på sina platser under lektionen. När Daniel, som läser svenska som andraspråk, skramlar med sina nycklar, ryter Svenska som andraspråkläraren ifrån ordentlig. ”LÄGG AV! Nu räcker det!” säger hon uppenbart irriterad och pekar på Daniel.

Lektionen fortlöper som tidigare och när läraren i slutet av lektionen säger att eleverna ska få en hemläxa protesterar Daniel, vilket får Svenska som andraspråkläraren att spänna ögonen i honom och kommentera att klassen får läxa eftersom de inte jobbat ordentligt under lektionen. ”Det är inte bara jag!” invänder Daniel och får medhåll av flera andra elever som själva erkänner att de inte gjort vad de ska.

Efter lektionen kommenterar jag att den varit ovanligt ”stökig”. Svenska som andraspråkläraren svarar att det har att göra med att hon inte höll på de bestämda platser som eleverna egentligen har i klassrummet denna lektion, och då blir det så här. ”Sitter de på sina bestämda platser går det bättre” fortsätter hon. Hon säger också att det är synd om ”lilla Lasse” som behöver mycket stöd och hjälp men som döljer det med att tramsa. Även Daniel är väldigt stressad och därför håller han på som han gör, menar Svenska som andraspråkläraren. ”Han är som min lilla pojk”, säger hon. ”Därför blir jag

extra arg på honom, liksom, just *du* kan ju inte hålla på så här!”  
(Fältanteckning, 28 november 2016)

På lektionen som är beskriven ovan har klassen svenska och svenska som andraspråk i samma klassrum och denna dag enbart med Svenska som andraspråkläraren. Eleverna är ganska högljudda under lektionen och lyssnar inte på läraren, vilket är ovanligt i denna klass och det som får mig att kommentera ”stöket” för läraren efter lektionen. Flera elever har fått tillsägningar av läraren under lektionen och i synnerhet Svenska som andraspråkseleven Daniel. I slutet av lektionen verkar dock Daniel såväl som flera andra elever tycka att han ensam får bära skulden för stöket under lektionen, vilket får eleverna att protestera.

Daniels beteende förklaras av Svenska som andraspråkläraren som ett uttryck för att han är stressad, troligtvis på grund av de stundande nationella proven i svenskämnen. Svenska som andraspråkläraren säger att hon blir extra arg på just Daniel eftersom ”han är som min lilla pojke”. Eleverna som läser svenska som andraspråk är Svenska som andraspråklärarens mentorselever och hon har därmed ett större övergripande ansvar för dessa elever utöver sin roll som undervisande lärare, vilket kan vara en anledning till att hon uttrycker en större omtanke kring just dessa elever. ”Min lilla pojke” kan därför ses som ett uttryck för att läraren tar sin lärarroll och sitt mentorskap längre än vad yrket kräver och därför även ser relationerna till vissa elever som mer speciella, personliga och familjära (jfr Jönsson, 1999; Lundgren, 2006; Svensson, 2019).

Även om Svenska som andraspråkläraren uttrycker omtanke om Daniel och verkar betrakta honom som speciell, resulterar uttrycket min ”lilla pojke” avsett en 15-årig elev i något patroniserande och nervärderande, särskilt när eleven betar sig på ett sätt i klassrummet som uppenbart inte uppskattas av läraren. Läraren förlägger därmed problemet hos den individuella eleven som hon säger betar sig på ett opassande sätt på grund av stress, istället för sin egen kontroll över klassrumssituationen. Uttrycken ”lilla Lasse” och ”min lilla pojke” förstärker också lärarens position som ”vuxen” kontra elevernas position som ”barn” i skolverksamheten, och (re)producerar de positioner som ryms i skolans institutionella (möjlighets)villkor och som konstruerar ”elevsubjekt” såväl som ”lärarsubjekt” (Youldell, 2006). Lärarens handlande kan även ses i ljuset av den bristdiskurs som gör att svenska som andraspråkseleverna

framstår som speciella elever med särskilda behov som därmed behöver, och tillägnas, särskild omtanke.

Lärarnas omtanke om eleverna som läser svenska som andraspråk som får delvis nervärderande effekter blir även desto tydligare i relation till andra elever, men med samma utgångspunkt i hur lärare uttrycker omtanke och familjaritet samt positionerar sig som vuxen kontra eleven som barn. Ett exempel på en sådan situation uppstår exempelvis strax före en lektion i svenska och svenska som andraspråk ska börja. I årskurs 9 pågår utvecklingssamtalen för höstterminen för fullt och den Svenska som andraspråklärare som är mentor åt eleverna som läser svenska som andraspråk i klass 9:1 har bokat in samtal med eleverna och deras föräldrar, vilket hon på lektionen som beskrivs nedan diskuterar med eleven Manas:

Manas kommer in i klassrummet och sätter sig på sin vanliga plats längst fram närmast dörren in till klassrummet. Svenska som andraspråkläraren som står framme vid tavlan frågar Manas vilken månad det är. "Åktober" svarar Manas och Svenska som andraspråkläraren upprepar månaden, med enfass på ljudet av första bokstaven, o:et: "oktober, ja". Manas svarar att hans mamma kommer till Skolan den tjugonde oktober. "Var är mamma?" frågar Svenska som andraspråkläraren. Manas ser lite förvirrad ut vid frågan och upprepar att hans mamma kommer till skolan den tjugonde oktober. "Ja, just det. Mamma kommer till skolan. Vad sa mamma när du pratade med henne?" frågar Svenska som andraspråkläraren. "Okej", svarar Manas. "Sa hon inte 'äh vad kul?'" undrar läraren och fortsätter: "Ska jag fixa te åt mamma när hon kommer? Tycker mamma om te? Kanske te och bullar?". Manas svarar "nej" vilket får Svenska som andraspråkläraren att fråga "Dricker mamma inte te?". Manas svarar att hans mamma och syster dricker te, men inte han själv. (Fältanteckning, 3 oktober 2016)

I samtalet pratar Svenska som andraspråkläraren och eleven Manas som läser svenska som andraspråk (som läraren också ofta benämner som "lilla Manas" i andra sammanhang) om det stundande utvecklingssamtalet mellan läraren, Manas och Manas mamma som då ska komma till Skolan. Svenska som andraspråkläraren frågar Manas var "mamma" är och om hon ska fixa te och bullar till "mamma" och om "mamma" tycker om te. Läraren pratar om Manas mamma som just "mamma" inte "*din* mamma". Detta sätt att prata till eleven kan ses som det som benämns som *foreigner talk* (Ferguson, 1975, 1981), vilket innebär att använda färre ord och högre röst och prata på ett mer artikulerande sätt med långsammare tempo. Det påminner om hur vuxna ibland pratar till småbarn, det vill säga en form av *baby talk* (Freed, 1981).

Foreigner talk som samtalsstrategi har kritiserats eftersom det används av modersmålstalare för att prata på ett förenklat sätt med andraspråkstalare som de uppfattar har språkliga brister i det språk som talas, oavsett andraspråkstalarnas faktiska kompetens, vilket potentiellt bidrar till en förstärkning av ett skillnadsskapande mellan modersmåls- och andraspråkstalare (Labotka, 2020). Likheten mellan foreigner talk och baby talk innebär även en infantilisering av andraspråkstalaren (Freed, 1981) och förstärker i likhet med tidigare utdrag lärarens position som vuxen och påtvingar svenska som andraspråkseleven en barnposition. I sammanhanget innebär detta sätt att prata att läraren förväntar sig brister i svenska som andraspråkseleven Manas språkliga kompetens i svenska, låga förväntningar som i sin tur kan resultera i en förstärkning av potentiella språkliga brister (Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson, 2016, 2020). Återigen kan alltså lärarens handlande och tal relateras till den bristdiskurs som omger svenska som andraspråksämnet och som resulterar i att eleverna framstår som avvikande och speciella, med speciella behov och därmed behov av särskild omtanke, en omtanke som med utgångspunkt i ett bristperspektiv i detta fall infantiliserar elever.

Sammanfattningsvis resulterar skolans institutionella villkor i form av styrdokument, skolpraktik och lärare som skolaktörer till en konstruktion av svenska som andraspråkseleven som en avvikande kategori, vilket resulterar i att eleverna betraktas som speciella, och som särskiljs i särskilda rum, vilket i sin tur möjliggör för lärarna att prata om och till eleverna på andra sätt än de ”vanliga” eleverna.

## Avslutande reflektioner

Detta kapitel har tagit avstamp i de institutionella villkor som konstruerar och (re)producerar svenska som andraspråkseleven som en elevkategori i skolans verksamhet och vardag. Kapitlet visar att denna (re)produktion sker genom skolans styrdokument såväl som i lärarnas tal och Skolans pedagogiska praktik genom uppdelningen och organiseringen av svenskämnen, en organisering som resulterar i att elever skiljs ut för att läsa svenska som andraspråk. Svenskämnet figurerar därmed som en omarkerad norm som svenska som andraspråksämnet och dess elever avviker från.

Svenska som andraspråkseleven som institutionaliserad elevkategori blir i skolpraktiken konstruerad som den lingvistiska andra genom att bli betraktad som icke-svensk och som en elev med brister och särskilda

behov. Detta bristperspektiv leder samtidigt till att lärarna visar särskild omtanke om svenska som andraspråkseleverna, en omtanke som dock kan resultera i en ytterligare nedvärdering.

I likhet med vad Athena Farroukhzad (2017) skriver i kapitlets inledning om hur hon och hennes vänner på grund av utseende och flerspråkighet blev placerade i svenska som andraspråk och uppfattades inte kunna svenska, utgör synen på flerspråkighet som en icke-svenskhet en del av de möjlighetsvillkor som konstruerar svenska som andraspråksämnet och svenska som andraspråkseleven i skolans verksamhet. I skolans anrop av svenska som andraspråkseleven ryms på så vis även föreställningen om eleven som icke-svensk, utifrån en föreställning kring språk som grundar sig i enspråkiga ideologier som särskiljer modersmåls- talare och andraspråkstalare och betraktar dessa som dikotoma och binära oppositioner.

(Re)produktionen av svenska som andraspråkseleven innebär en ständig upprepning i skolans vardag och detta kapitel har fokuserat på hur institutionella villkor i form av styrdokument, lärare och skolpraktiker ramar in och konstruerar svenska som andraspråkseleven som institutionaliserad kategori. Nästkommande kapitel riktar nu sitt fokus mot eleverna och hur de själva förhandlar om innehållet i svenska som andraspråkseleven som elevkategori.



## Elevernas inramning

vi skolkade och gick till hem till flaco. där vi drack lite lite och flaco snodde cigaretter från hans morsa och vi rökte. fetarslet Marco kollade på mej och sa fan du har ju fått lite blåa ögon!! och jag sprang och kolla i spegeln och det var sant. mina ögon var lite blåa. det såg fett grymt ut. det var då allting burjade hända på riktigt för nesta dag jag vakna tidit och kom i pricis tid till skolan och marco va redan dära för första gången i historjen som han kom inte för sent. och när vi snacka så snacka han lite anor lunda. jag sa va fan pratar du så där för tjockis. han sa hur??? och jag sa du snackar fett som en svenne. för han jorde det. man hörde inte att han var svarting och han sa ord som svenskar kan. plus att han hade fått lite jusare hår där bakom öronen för det var lite blont hår där. [...] nästa dag var Marco nästan helt blond i håret och läraren och alla frågade och han sa jag har färjat. jag märkte jag kunde koncentrera mej bättre på leksjonen plus att sen kom Flaco och sa han kunde inte komma ihåg nästan ett enda ord på spanska. vi sa fan den där läsken gör att man blir svenne.

I novellen *Elixir* av Leiva Wenger (2001, s. 37) som citeras ovan har Marco kommit över en mystisk läsk – ett elixir - som vid förtäring förändrar hans och hans killkompisars utseenden såväl som beteenden då killarna på grund av läsken blir mer som ”svenskar”. Detta visar sig bland annat genom att de blir mer ordningsamma och presenterar bättre i skolan och även genom deras språkbruk, där novellens berättarjag säger att Marco ”snackar fett som en svenne” och vidare att ”man hörde inte att han var svarting och han sa ord som svenskar kan”. Killarnas utseenden förändras också då de får blåare ögon och ljusare, blont hår. Novellen har av andra beskrivits som att den ”handlar om en magisk dryck som förvandlar invandrare till svenskar inte bara rent fysiskt utan även mentalt” (Lundberg, 2001, 29 oktober) och León Rosalés (2012, s. 52) menar att den handlar om en ”normerande svenskhet”. I novellen aktualiseras utseende, skolprestationer och språkets roll i vem som betraktas som svensk eller inte, vilket även står i fokus i föreliggande kapitel.

I föregående kapitel diskuterades institutionella villkor och hur skolans uppdelning och organisering av två svenskämnen i skolpraktiken innebär att vissa elever särskiljs genom att kategoriseras som svenska som andraspråkselever, medan elever som läser svenska inte har någon motsvarande beteckning och på så vis utgör en omarkerad norm. Till

skillnad från föregående kapitel som tog sitt avstamp i skolan som institution, dess styrdokument och lärarnas tal såväl som praktik, står eleverna nu i fokus. Detta kapitel tar, i likhet med förra, också avstamp i avhandlingens första frågeställning om hur svenska som andraspråkseleven görs i skolans verksamhet, men nu med utgångspunkt i hur eleverna själva ramar in svenska som andraspråkseleven som elevkategori. I den här studien avser uttrycket ”rama in” hur eleverna avgränsar svenska som andraspråksämnet från svenskan och vad som ryms i dessa avgränsningar samt vilket innehåll och vilka attribut eleverna genom sin inramning tillskriver svenska som andraspråkseleven som kategori.

Inledningsvis i kapitlet analyseras hur eleverna själva resonerar kring vilka elever som läser svenska som andraspråk och varför, för att sedan fokusera på hur eleverna pratar om skillnaderna mellan svenskämnen och hur dessa skillnader bidrar till att rama in och konstruera svenska som andraspråkseleven som elevkategori.

”Han är ju inte från Sverige så han kan ju gå i sva”

I föregående kapitel visades hur lärarna resonerade kring vilka elever som på Skolan läser svenska som andraspråk. Enligt lärarnas utsagor visade eleverna själva inte särskilt stort intresse för vilka elever som läser respektive ämne, men samtidigt framhölls att det skulle kunna uppfattas som lite speciellt och positivt att läsa svenska som andraspråk. Bilden som lärarna målar upp verkar dock inte delas av eleverna på Skolan. I de elevintervjuer jag genomför framkommer istället ett skillnadsskapande mellan eleverna i de olika svenskämnen. Eleverna pratar om egenskaper och attribut som tillskrivs svenska som andraspråkselever, men inte de elever som läser svenska.

I en gruppintervju med tre elever i klass 9:2, Sarah, Kalle och Jack, diskuteras hur elever som läser svenska som andraspråk, som eleverna i intervjun själva gör, av andra uppfattas som några som inte kan svenska. Att uppfattas som en elev som inte kan svenska verkar även enligt Sarah vara centralt för vilka elever som blir kategoriserade som svenska som andraspråkselever:

**Frida:** Så har det blivit då som att de som läser sva är de som liksom inte kan svenska då? Eller känns det så?

**Sarah:** Alltså det är ju typ så... [ohörbart]



**Kalle:** Eller så har du typ underkänt eller F-varning<sup>76</sup>. Ja, det är typ så klassen ser det. Om du går här så går du här antingen för att du inte är född i Sverige och inte kan så bra svenska eller om du fick typ underkänt som typ mig och vissa andra. [...]

**Sarah:** Men det är ju nog det jag tror att Kalle bytte mest för att han... Hon [svenskläraren] vet ju att han har ju inte... Han är ju inte från Sverige, alltså han har eritreansk bakgrund.

**Kalle:** Alltså det var ju inte att jag var dålig på att prata det var mest att jag inte kunde skriva, så det var därför jag kom hit. Jag är rätt dålig på att skriva.

**Frida:** Men tror du att det har att göra med att dina föräldrar inte kommer från Sverige eller är det bara för att du inte skriver [bra] liksom?

**Kalle:** Nej, min mamma pratar svenska med mig. Ibland, innan, så pratade hon tigrinja, hemspråk, med mig men typ om hon använder svåra ord så säger hon på svenska.

**Sarah:** Ja, men jag tror nog inte svenska som andraspråkläraren riktigt vet om det, utan jag tror nog bara att hon ser... och så ser hon "ja men han är ju inte från Sverige så han kan ju gå i sva. Han pratar ju säkert tigrinska hemma". Fattar du? Och då lägger ju han, ändå om han hade fått underkänt där då vet ju hon att han kan inte gå i vanlig svenska för att han kan ju inte svenska, han är ju inte från Sverige och då få han byta till sva istället.

Vad som framkommer i samtalet med eleverna är att de verkar ha en liknande uppfattning om vad som gör att vissa elever läser svenska som andraspråk, eller åtminstone att lärare och andra elever ser svenska som andraspråkseleverna som några som är födda i utlandet och inte är så bra på svenska. Detta överensstämmer dock inte med hur Kalle och Sarah beskriver sig själva som svenska som andraspråkselever.

### Ursprung, språkkunskaper och skolprestationer

Enligt eleverna ramas kategorin svenska som andraspråkselev in utifrån ursprung, språkkunskaper och skolprestationer. Kalle säger i intervjun ovan att elever läser svenska som andraspråk om de inte är födda i Sverige, "inte kan så bra svenska", eller inte får, eller riskerar att inte få, godkänt betyg i svenskämnet, som i hans eget fall. Kalle säger uttryckligen att elever

---

<sup>76</sup> Betygsskalan i grund- och gymnasieskolan har sex steg: A, B, C, D, E och F. A–E innebär en skala av godkända betyg där A är det högsta och E är det lägsta godkända betyget. F motsvarar icke godkänt betyg (Skolverket, 2020d) och F-varning innebär att i förväg bli varnad om att eventuellt få ett underkänt betyg (F) i det aktuella ämnet.

läser svenska som andraspråk ”för att du inte är född i Sverige”. Enligt Sarah hamnar dock även Kalle själv i samma kategori eftersom hon säger att han ”är ju inte från Sverige, alltså han har eritreansk bakgrund”, trots att Kalle till skillnad från Sarah är född och uppvuxen i Sverige. Att ha utländsk bakgrund<sup>77</sup>, i detta fall föräldrar från ett annat land, verkar utifrån Sarahs resonemang ses som en legitim anledning till varför Kalle blir kategoriserad som svenska som andraspråkselev och som en elev som inte kan svenska eller kan gå i ”vanlig” svenska. Liknande resonemang som Sarahs framkommer även i lärarnas tal och skolans styrdokument (jfr Skolverket, 2011b) som diskuterats i föregående kapitel.

Där Kalle hänvisar till de andra eleverna i klassen och deras uppfattningar, framhåller Sarah snarare att det handlar om lärarnas åsikt om elevernas och det är just *uppfattningen* om att Kalle inte kan svenska som gör att han läser svenska som andraspråk. Att uppfattas som en elev som inte kan svenska verkar Sarah därmed mena ha med (icke-svensk) bakgrund att göra då hon säger att lärarna tänker att Kalle ”kan ju inte svenska, han är ju inte från Sverige och då få han byta till sva istället”.

Kalles förklaring till att bli positionerad som svenska som andraspråkselev handlar om att han har problem med sitt skrivande, inte svenska språket i sig. Att då bli uppmanad av lärare att läsa svenska som andraspråk istället för svenska som ett sätt att komma tillrätta med skrivandet kan ses som ett uttryck för den stämpel som stödämne svenska som andraspråk historiskt sett haft och i stor utsträckning fortfarande verkar ha (Lindberg, 2011; Torpsten, 2008). Det är även ett uttryck för det bristperspektiv som präglar svenska som andraspråksämnet där utländsk bakgrund blir synonymt med språksvårigheter, medan en svensk bakgrund generellt verkar innebära att vara i avsaknad av sådana svårigheter (om de inte kan relateras till diagnoser som berättigar specialpedagogiska insatser).

Alla elever på Skolan erbjuds dock inte att byta svenskämne på grund av skolprestationer. Klasskamraten Nicole som kan prata makedonska, har en utlandsfödd förälder och som i likhet med Kalle är född i Sverige, uppger exempelvis själv att hon har problem med skrivandet i svenskan och att hon troligtvis skulle bli gagnad av att läsa svenska som andraspråk. Hon har, till skillnad från Kalle, dock inte fått erbjudande om, eller blivit

---

<sup>77</sup> Min användning av benämningen *utländsk bakgrund* utgår här från OECD:s officiella definition av ”elever med utländsk bakgrund” som redogörs för i avhandlingens inledning och som innebär att vara född i utlandet eller ha två föräldrar födda i utlandet (Skolverket, 2017b). Se även Skolverket (2005) för vidare definitioner.

ombedd, att byta till svenska som andraspråk. I det Kalle säger framgår dock inte heller hur läraren eller lärarna resonerat kring att uppmana honom till byte och om de uppfattar hans problem som specifika för andraspråksinlärare, och att han därmed skulle bli gagnad av just andraspråksundervisning. Därmed erbjuds eller påtvingas vissa elever svenska som andraspråk, medan andra varken tvingas eller tillfrågas, vilket jag kommer att återkomma till i senare kapitel.

Att vara, eller betraktas, som en elev med utländsk bakgrund resulterar enligt Sarah också i att lärarna tror att eleverna har ett annat modersmål än svenska som de dessutom pratar hemma. Enligt Sarah tänker lärarna att Kalle ”pratar ju säkert tigrinska hemma” eftersom ”han är ju inte från Sverige” utan ”har eritreansk bakgrund”. Kalle, påtalar dock själv flera gånger att han pratar svenska hemma, inte ”hemspråk”. Den roll språkkunskaper har i görandet av svenska som andraspråks-eleven kan därmed ses ur både ett brist-, och tillgångsperspektiv. Uppfattade brister i det svenska språket framhålls i elevernas resonemang som en del av varför vissa elever läser svenska som andraspråk, men språkkunskaper relateras även till tillgången till fler språk än svenska, en flerspråkighet. Att prata andra språk än svenska blir på så vis en språklig tillgång som i sin tur relateras till brister i det svenska språket (jfr Wiltgren, 2014).

I elevernas tal framkommer en associationskedja mellan ursprung, språkkunskaper och skolprestationer, och dess relation till svenska som andraspråk. Denna blir särskilt tydligt i Sarahs beskrivning av hur hon uppfattar anledningarna till varför Kalle läser svenska som andraspråk: ”om han [Kalle] hade fått underkänt där då vet ju hon att han kan inte gå i vanlig svenska för att han kan ju inte svenska, han är ju inte från Sverige och då få han byta till sva istället”. I Sarahs resonemang innebär dåliga skolprestationer i form av att riskera att få underkänt (i svenskämnet) alltså att inte kunna svenska, vilket tolkas utifrån att eleven inte är från Sverige och därför dras slutsatsen att eleven kan eller bör läsa svenska som andraspråk istället.

### **Utländska markörer och (icke)vit svenska**

Kategorin svenska som andraspråks-elev blir, i likhet med hos de lärare som figurerade i tidigare kapitel, även i elevernas tal förknippat med någon typ av *utländsk markör* (Sahlée, 2017), såsom att inte kunna svenska eller inte prata svenska hemma, att inte vara född i Sverige eller ha föräldrar som inte är det, eller på annat sätt uppfattas som icke-svensk. Hur dessa

utländska markörer definieras och fylls med betydelse varierar i relation till svenska som andraspråkseleven som kategori. I elevernas resonemang blir elever som läser svenska som andraspråk betraktade som icke-svenska, vilket utgör en grundläggande förutsättning för att uppfattas ha en bristande svenska och därmed vara i behov av andraspråksundervisning. Det är således genom denna process som de görs till svenska som andraspråkselever.

I språkvetenskapliga sammanhang framhålls ofta uttalets betydelse för hur vi ser på talare. För att beskriva hur skillnader i uttal blir en markör och gränsdragning mellan ”vi och dom” används ofta uttrycket *schibbolet*, som har sitt ursprung i Bibeln och beskrivs där som ett sätt att skilja mellan folk genom uttalet av ordet *schibbolet*.<sup>78</sup> I relation till att kategoriseras som svenska som andraspråkselev utgör dock språkkunskaper och att inte prata svenska på ”rätt” sätt sällan ensamma urvalskriterium för svenska som andraspråk på Skolan. Ursprung som ”arv” (Brune, 2001; Molina & de Los Reyes, 2005; Ålund, 2002) – genom föräldrars bakgrund och/eller utseende – skolprestationer och uppfattning om språkkunskaper kan alla tillsammans snarare ses som en del av *svensketens schibbolet*, vilket utgör en gränsdragningsfunktion för vem som får passera som svensk (Azar, 2006) och vilka elever som därmed kategoriseras som och görs till svenska som andraspråkselever eller inte.

I samtalet med eleverna aktualiseras även utseendets betydelse i att kategoriseras som svenska som andraspråkselev tillsammans med idéer om just ursprung och modersmål. Sarah säger att Svenska som andraspråksläraren nog inte vet om att Kalle pratar svenska hemma och att läraren ”nog bara ser ’ja men han är inte från Sverige så han kan ju gå i sva’”. Att Sarah använder just ordet ”ser” kan tolkas som en hänvisning till Kalles utseende, att läraren på grund av att Kalle har en hudfärg som rasifieras som icke-vit *ser* att han kan eller ska läsa svenska som andraspråk. Den tolkning lärarna gör av Kalles skolprestationer som i sin tur resulterat i att han bytt svenskämne, kan utifrån vad Sarah säger alltså tolkas som att

---

<sup>78</sup> I *Bibeln 2000* beskrivs *schibbolet* som språklig gränsdragningsmarkör såsom följande: ”Gileaditerna spärrade vadställen vid Jordan för efraemiterna och när någon av de flyende efraemiterna ville gå över floden, frågade gileaditerna: ”Är du efraemit?” Om han svarade nej sade de ’Säg Schibbolet!’ Om han då sade ’sibbolet’, därför att han inte kunde uttala ordet rätt, grep de honom och högg ner honom vid vadstället. Vid detta tillfälle stupade 42 000 efraemiter” (Bibelkommissionen, 1973/2000, Domarboken, Kap 12:5-6). För vidare beskrivning se Elmeroth (2018, s. 41f).

Kalle i egenskap av markerad avvikare eller *synlig minoritet* (Kanno, 2004) som icke-vit i förlängningen ses som icke-svensk och som någon som inte kan svenska (jfr Flores & Rosa, 20015).

Det är inte endast Sarah som ger uttryck för att utseende i form av hudfärg hänger ihop med att bli betraktad som en elev som inte kan svenska. I intervjun med eleverna säger även Kalle att det känns som att lärarna till en början bedömt elevernas språk utifrån utseende, både vad gäller honom själv men även andra elever som rasifieras som icke-vita:

**Frida:** Det jag skriver om det är ju till exempel, hur man pratar, alltså hur ni pratar om vem som är svensk och vem som inte är svensk. Hur lärarna pratar om...

**Kalle:** Det kan variera. Vissa lärare bryr sig inte så mycket, alltså för vissa spelar det inte, men för andra är det sån... Jag tror du [Sarah] vet vilken lärare det är såsom typ ”ja du är inte svensk. Du är det”. Svenska som andraspråkläraren, eller typ...

**Sarah:** Det där är SO-läraren. [...] Det är typ jätte SO-läraren.

**Kalle:** Och sen typ Svenska som andraspråkläraren också lite.

**Sarah:** Fast inte Svenska som andraspråkläraren på det. Jag tror inte Svenska som andraspråkläraren...

**Kalle:** Hon bara ”du är inte svensk, du är inte... nej”. Så jag bara ”Okej, men jag är ju född här” och så hon bara ”nej”. Så jag bara ”okej”, så va [...]

**Kalle:** Har du typ sett att, till exempel det jag sa om Svenska som andraspråkläraren i starten hon kom hit och då behandlade hon vissa annorlunda typ. Hon trodde typ att David inte kunde svenska. Hon trodde jag inte kunde svenska, eller Elias eller Isak. Ja, kanske hon gjorde så på alla andra, jag vet inte, jag säger inte att hon är... rasist, eller nånting, men det kändes så. Så att ja det kan jag [ohörbart].

**Sarah:** Var det i början av åttan?

**Kalle:** Ja i början av åttan, hon kom hit. Då behandlade hon, då trodde hon typ dom flesta var dumma eller nåt, att dom inte kunde svenska och allting sånt.

**Frida:** Tänker du att det har med liksom hudfärg att göra då eller?

**Kalle:** Kanske, kanske inte. Jag vet inte men.. Det kändes så...

I intervjun beskriver Kalle att Svenska som andraspråkläraren betraktar vissa elever som svenska och andra inte, och att läraren utifrån detta även

gör antaganden om elevernas kunskaper i svenska språket. Bland annat säger Kalle att läraren sagt ”du är inte svensk” till honom, varpå Kalle svarat att han är född i Sverige, vilket dock inte accepterats av läraren. Han säger också att läraren trott att flera andra elever, inklusive han själv, inte kunde svenska. De elever som Kalle nämner, David, Elias och Isak, går i samma klass som Kalle, och rasifieras som icke-vita, men läser svenska till skillnad från Kalle själv. När Kalle säger ”då trodde hon typ dom flesta var dumma eller nåt, att dom inte kunde svenska” framstår det som att han menar att vissa lärare gör antaganden om elevers intelligens utifrån ett antagande om bristande kunskaper i svenska, vilket i sin tur utgår från elevernas hudfärg.

Icke-vithet som en markör för något utländskt beskrivs alltså även få betydelse för vilka elever som uppfattas kunna svenska eller inte, även om det inte resulterar i att alla elever som rasifieras som icke-vita i slutändan blir kategoriserade som svenska som andraspråkselever på Skolan. Kalles svar på min fråga om hur eleverna och lärarna pratar om vem som är svensk eller inte uttrycker en normerande svenskhet, där associationer mellan utseende i form av (icke-)vithet, kopplade till en (icke-)svenskhet, och uppfattade (o-)kunskaper i svenska språket aktualiseras.

Det eleverna säger blir beskrivningar av hur de uppfattar att lärare positionerar elever som svenska eller icke-svenska och hur de gör detta utifrån vad eleverna beskriver som stereotypa uppfattningar utifrån hudfärg. Elevernas beskrivningar kan också ses som ett uttryck för hur eleverna försöker tolka lärarnas tolkningar och begripliggöra den väldigt otydliga och godtyckliga indelningen mellan elever som läser svenska respektive svenska som andraspråk. Detta begripliggörande tar avstamp i större samhälleliga diskurser som utifrån rasifierade dimensioner relaterar utseende till språkkunskaper som i sin tur relateras till svenskhet och invandrarskap (jfr Hübinette m.fl., 2012).

## Sämre svenska och invandrarskap ”på pappret”

I elevernas tal syns spår av den bristdiskurs som präglar svenska som andraspråksämnet och som därmed utgör villkor för hur eleverna förhåller sig till kategorin svenska som andraspråkselev. En del av denna bristdiskurs handlar om hur svenska som andraspråk förknippas med språkliga svårigheter i svenska, något som eleverna i sin tur relaterar till sämre framtida möjligheter (jfr Hedman & Magnusson, 2020). Exempelvis säger Sarah att hon inte tror att det påverkar framtidsmöjligheterna att läsa

svenska som andraspråk nu, men att ha svenska som andraspråk på pappret, det vill säga i sitt betygsdokument, är ett avslöjande om att vara ”invandrare”, vilket kan påverka framtidsmöjligheterna vad gäller arbete:

**Frida:** Hur tänker ni kring framtiden då? Tror ni att det påverkar nåt liksom att ni går i svenska som andraspråk? Känns det som att det påverkar framtidsmöjligheter och så där? [...]

**Sarah:** Jag tror inte att det påverkar *nu*.

**Frida:** Nä.

**Sarah:** Så mycket, alltså så stor skillnad.. Alltså så mycket som det kanske påverkade innan. För dom fattar ju ändå att vi är... Att vi är invandrare att vi har svenska som andraspråk då, och då kanske det blir lite jobbigare i framtiden för att skaffa jobb för dom tänker ”ja men...”

**Frida:** Du menar när man har betyg på papper?

**Sarah:** Ja.

Sarah säger att hon inte tror att ”det påverkar *nu*” att hon läser svenska som andraspråk, vilket kan innebära att hon menar i nuläget på Skolan, eller för framtida gymnasiestudier. Detta ”nu” relateras också till *förr*, eftersom Sarah tillägger att det inte påverkar så mycket nu som ”det kanske påverkade innan”. Sarah hänvisar i sitt tal till en generell samhällsutveckling där hon menar att det idag är lättare att vara invandrare i Sverige, vilket också kan vara en direkt respons på att jag ställer frågan, eftersom den i sig implicerar att betyg i svenska som andraspråk istället för svenska *kan* få betydelse.

Även om Sarah inledningsvis säger att betyg i svenska som andraspråk inte påverkar nu, innebär betyget enligt henne att bli betraktad som invandrare, vilket i sin tur resulterar i sämre framtidsmöjligheter. Sarah säger att det kan bli ”lite jobbigare i framtiden för att skaffa jobb för dom tänker ”ja men...””, där *men:et* verkar representera en tveksamhet arbetsgivare kan känna inför det faktum att anställa någon som har svenska som andraspråk och därmed betraktas som invandrare. Ett av de möjlighetsvillkor som svenska som andraspråk erbjuder i relation till att ha betyg i ämnet innebär enligt elevernas egna beskrivningar därmed en potentiellt sämre framtid än om betyget skulle vara i svenska.

De negativa aspekterna av när det är synligt för andra att eleverna har läst eller läser svenska som andraspråk verkar eleverna vara överens om. Att det står svenska som andraspråk i betygsdokumentet är dock inte helt

uppenbart för alla elever, vare sig de läser svenska eller svenska som andraspråk:

**Frida:** Men det där med framtiden då, som vi var inne på innan? Vi pratade om att du [Sarah] kanske tänker att det gör skillnad om man kommer med ett betyg i svenska som andraspråk. Vad tänker ni?

**Kalle:** Hm. Nej. Det står på papper så står det ju bara svenska. Det står inte andraspråk.

**Jack:** Gör det det?

**Kalle:** Nej det står bara svenska.

**Jack:** Aha.

**Sarah:** Står det svenska bara?

**Frida:** Svenska som andraspråk.

**Kalle:** Står det det?!

**Frida:** [nickar]

**Sarah:** Jag tror bara det blir lite svårare att hitta jobb kanske.

**Jack:** Då blir det svårare säkert.

**Kalle:** Ja men då, om du ansöker till typ ett gymnasium så står det väl fortfarande bara svenska?

**Jack:** Eller?

**Frida:** Nej, jag tror det står svenska som andraspråk.

**Jack:** Ja men då är det svårare.

**Kalle:** Dom sa till mig att det står samma för min mamma var typ orolig för detta. Hon bara ”ja men om du söker då så står det svenska andraspråk och då kommer dom tro att du inte är så bra på svenska”.

**Sarah:** Ja, men det är ju det det handlar om och om du behöver skaffa jobb då tänker dom ju ”ja men hon läser ju svenska som andraspråk, då kanske hon har lite svårare med språket”.

**Jack:** Ja, precis.

**Sarah:** ”Så det är kanske bättre om hon hittar något annat jobb”, typ.



I elevernas samtal framkommer som nämnt ovan att det inte är helt självklart för eleverna själva att det står svenska som andraspråk i deras betygsdokument. Kalle har uppfattningen om att ”på papper så står det ju bara svenska. Det står inte andraspråk”. Betydelsen av att det står just *svenska som andraspråk* och inte *svenska* i betygen får i elevernas beskrivningar negativa konsekvenser för framtiden, trots att ämnena och betygen ska räknas som likvärdiga (Lgr11; Skolverket, 2011b). Betyg i svenska som andraspråk ”på pappret” (i sitt betygsdokument) blir utifrån vad eleverna säger förknippat med att uppfattas som någon som ”inte är så bra på svenska” eller ”har lite svårare med språket”. Denna uppfattade språkliga brist kan då enligt eleverna leda till att det blir svårare att få arbete, vilket i synnerhet Sarah återkommer till i sina resonemang.

I samtalet framkommer dock att det inte bara är eleverna själva som uttrycker farhågor över vad betyg i svenska som andraspråk kan få för konsekvenser för framtiden. Utifrån vad Kalle säger har även hans mamma varit orolig över hur ett byte från svenska till svenska som andraspråk kan påverka Kalles framtid, med utgångspunkt i oron över risken att han kommer att bli betraktad som sämre på svenska i och med betyg i svenska som andraspråk.

I elevernas utsagor blir det tydligt att de vet om, och måste förhålla sig till, den bristdiskurs som konstruerar svenska som andraspråk och som resulterar i en syn på eleverna som läser ämnet som sämre på svenska, oavsett om de själva håller med om det eller inte. I det eleverna säger framträder även en medvetenhet om en potentiellt negativ syn på invandrare ur ett samhällsperspektiv, eftersom själva invandrarskapet i sig skulle kunna resultera i sämre framtidsmöjligheter enligt elevernas resonemang (jfr León Rosales, 2020).

### **(O)vanlig svenska**

Utöver de skillnader i framtidsmöjligheter som eleverna beskriver att betyg i svenska som andraspråksämnet kan innebära, på grund av de brister som ämnet och dess elever förknippas med, förhåller sig även eleverna till uppdelningen mellan svenska och svenska som andraspråk utifrån svenskämnet som norm. Detta framkommer i flera gruppintervjuer med eleverna och blir bland annat tydligt i hur de benämner svenskämnet som den ”vanliga svenskan”, vilket till exempel kan ses i Sarahs svar nedan på frågan om hon själv fått välja vilket svenskämne hon vill läsa:

**Sarah:** Nej, det var Svenskläraren som sa till mig att jag inte kunde svenska så att hon bara ”ja men då får du gå till svenska som andraspråk” så... [...] Men jag fattar inte varför jag ens bytte till sva när Svenska som andraspråksläraren säger till mig att jag borde byta tillbaka. [...] När jag gick i B-skolan [tidigare skola] sa de till mig att jag inte behövde byta till sva utan att jag kan gå i vanlig svenska, men sen när jag kom hit sa de till mig att jag inte kan svenska och att jag måste gå i sva. [...] Och jag kom hit och jag frågade Svenskläraren om jag kan gå i vanlig istället för sva och då sa hon: ”Nej. Du kan inte svenska så du måste gå i sva”.

**Frida:** Men de gjorde inga tester eller någonting?

**Sarah:** Nä nä.

I likhet med vad som diskuterats tidigare i kapitlet verkar Sarahs placering i svenska som andraspråk utgå från svensklärarens bedömning av att Sarah ”inte kan svenska”, en bedömning som enligt Sarah gjorts utan några särskilda tester. I tidigare kapitel framkommer även att indelningen av elever i respektive svenskämne inte sker med hjälp av språktester utan utgår från vad elever läst tidigare eller vilket behov av svenska som andraspråk som lärarna uppfattar att eleverna har. Enligt Sarah verkar dock lärarna inte helt ense om vilket ämne hon borde läsa, eftersom Svenska som andraspråksläraren har sagt att Sarah borde byta tillbaka till svenska. Sarah berättar även att lärare på en tidigare skola gjort bedömningen att hon inte behöver läsa svenska som andraspråk utan sagt att hon ”kan gå i vanlig svenska”. Svenskämnet blir således det vanliga i Sarahs resonemang genom att hon återkommande benämner det som ”vanlig svenska” eller rätt och slätt ”vanlig”, vilket i sin tur resulterar i att svenska som andraspråksämnet utesluts ur det som betraktas som det vanliga och istället blir en o-vanlig svenska. Även om ”vanlig” och ”ovanlig” kan betraktas som värdeladdade ord kan relationen dem mellan också åsyfta majoritet och minoritet, det vill säga att svenskämnet framstår som mest ”vanligt” på Skolan eftersom majoriteten av eleverna läser ämnet, medan en minoritet läser svenska som andraspråk vilket gör ämnet mer ”ovanligt”.

Hur Sarah benämner svenska som den vanliga svenskan är inte något hon är ensam om, utan liknande resonemang återkommer även hos andra elever. Uppdelningen mellan svenskämnena kan även uttryckas på sätt som signalerar en tydligare värdeladdning och skillnad i status mellan ämnena, vilket framkommer när jag i en annan gruppintervju frågar Theres om hon själv fått välja att läsa svenska som andraspråk:

**Theres:** Nej min lärare, eller hon Svenska som andraspråkläraren, eller det är skolan som har gjort det, eller...

**Frida:** Men läste du det på din förra skola också?

**Theres:** Ja, andraspråk har det alltid varit. Eller kanske inte alltid, jag vet att jag har varit typ i ett år med klassen så här, med riktiga svenskagruppen. Fast sen ville jag inte ha det, för jag tyckte det var svårt så jag fick gå tillbaka till andraspråk.

Theres verkar i sitt svar lite osäker på vem som har bestämt att hon ska läsa svenska som andraspråk på Skolan och säger att hon alltid har gjort det. Hon verkar sedan komma på att hon under en period läst svenska med den ”riktiga svenskagruppen”, men sedan bytt tillbaka till svenska som andraspråk. Att svenskan och eleverna som läser ämnet blir den ”*riktiga* svenskagruppen” i Theres tal signalerar, i likhet med det Sarah säger ovan, en skillnad i normalitet jämfört med svenska som andraspråksämnet, men Theres ordval betonar än tydligare också en statusskillnad. Svenska som andraspråk och dess elever blir därmed något o-riktigt, inkorrekt och fel som inte är lika mycket värt som, eller inte ens är, ”riktig” svenska. Svenska som andraspråk och eleverna som läser ämnet konstrueras i elevernas beskrivningar som det avvikande från det normgivande ”vanliga” och ”riktiga” svenskämnet och dess elever.

### En ”lättare” svenska

Att svenskämnet figurerar som den ”vanliga” och ”riktiga” svenskan och som norm bland eleverna på Skolan verkar även resultera i att svenska som andraspråksämnet beskrivs som en ”lättare” svenska med lägre ställda krav. Bland annat säger Theres ovan att hon bytt tillbaka till svenska som andraspråk för att hon tyckte att det var för svårt i den riktiga svenskagruppen. Strax före, under samma intervju, säger eleven Sandra, som läser svenska, fnissandes att många elever vill läsa just svenska som andraspråk ”bara för att vissa säger att det är mycket lättare att gå i svenska som andraspråk också. Det är därför många vill komma dit”. Det finns således både upplevelser av, och uppfattningar om, att svenska som andraspråk är ett lättare ämne.

Sandra säger att elever vill läsa svenska som andraspråk för att det är lättare, vilket verkar åsyfta elever i allmänhet. Hos andra elever kopplas beskrivningar av svenska som andraspråksämnet som enklare och lättare ihop med att ämnet är avsett för särskilda elever – de som inte varit så

länge i Sverige och som inte är så bra på svenska. Detta framkommer bland annat i en gruppintervju med flera elever i klass 9:1 där skillnaderna mellan svenskämnen diskuteras. Daniel, som är den enda eleven i gruppen som läser svenska som andraspråk, har tidigare under intervjun undrat varför det står olika ämnen i betygen trots att svenskämnen har samma inlämningar och prov. Daniels fråga diskuterades då inte vidare och senare under intervjun upprepar jag därför vad Daniel har sagt och frågar eleverna om de inte tycker att det är konstigt med betyg i olika svenskämnen trots att de gör samma saker i båda ämnen:

**Felicia:** Jo, det är konstigt.

**Zlatan:** Jag tror det är lite skillnad i...

**Daniel:** Betygsättning.

**Zlatan:** Betygsättningen och kriterierna. Jag tror det är lite skillnad, faktiskt. Jag är inte helt säker men jag tror...

**Alexandra:** Eftersom det är ett helt annat ämne i betyget så känns det som om det borde vara så.

**Zlatan:** Ja, alltså jag tror det är andra kriterier, alltså för det är ju gjort för folk som har svårt för svenska eller som precis kommit till landet, så jag tror inte riktigt det är samma krav... Dom gör ju samma saker, men jag tror att de tar enklare på felstavning och grammatik och sånt, än vad dom gör på så här vanlig svenska, eller *vanlig svenska* [gestikulerar ut med händerna].

**Linn:** Man kanske har mera överseende med felstavning och...

**Zlatan:** Ja precis.

**Linn:** Inte så ihop sammanhängande kanske...

**Felicia:** Fast det behöver inte...

**Alexandra:** Kanske inte sammanhängande men stavning och sånt.

**Felicia:** Men stavning tror jag det kan vara.

**Linn:** Kanske ordval. Jag vet inte. Men alltså det, vi är ju inte så insatta, eller, *jag* är inte så insatt.

**Felicia:** Inte jag heller.

**Zlatan:** Det är väl också att man har ju mindre ordförråd som, ny i landet ska jag ju inte säga, men alltså... Så det blir svårare att skriva texterna

[ohörbart]. Så dom ser väl det som anledning till att göra lite enklare eller...  
Ta lättare på sånt eller, ja.

Eleverna verkar i samtalet ha lite svårt att sätta fingret på vad som är skillnaderna mellan svenskämnen, trots att de verkar övertygande om att skillnader finns eftersom ”det är ett helt annat ämne i betyget” som Alexandra uttrycker det. Daniel säger inledningsvis att det är skillnad i betygsättning och Zlatan fortsätter med att säga att han tror att det är skillnad både i ”betygsättningen och kriterierna”. Därefter pratar Zlatan om hur svenska som andraspråk skiljer sig från vad han först benämner som ”vanlig svenska”. Till skillnad från hur Sarah ovan i ett tidigare utdrag pratar om svenskan som den ”vanliga” verkar dock Zlatan själv bli medveten om hur ordvalet kan uppfattas, eftersom han efter att ha sagt ”vanlig svenska” sedan betonar just ”*vanlig svenska*” och gestikulerar på ett sätt som att han menar så kallat vanlig svenska.

I det Zlatan säger framställs svenska som andraspråk som ett lättare ämne än den ”vanliga svenskan” eftersom han säger att han ”tror inte riktigt det är samma krav” och att ”de”, som i lärarna och deras bedömning, ”tar enklare på felstavning och grammatik och sånt”. De andra eleverna som läser svenska håller med och Linn säger att ”man kanske har mera överseende med felstavning” och även ”kanske ordval”. Alexandra säger även att det *borde* vara skillnad i bedömningen mellan svenskämnen ”eftersom det [svenska som andraspråk] är ett helt annat ämne i betyget”. Även här framhävs svenska som andraspråksämnets avvikelse genom att i Alexandras beskrivning framhävas som ”ett helt annat ämne i betyget”, trots att det i relation till just själva betygsdokumentet enbart handlar om det står ”svenska” eller ”svenska som andraspråk” (SFS 2011:185; Skolverket, 2011b).

I intervjun poängterar Linn att ”vi är ju inte så insatta, eller, *jag* är inte så insatt” och Felicia tillägger ”inte jag heller”. Genom elevernas uppdelning av ”vi och dom” utifrån svenskämnen, det vill säga elever som läser svenska respektive elever som läser svenska som andraspråk framträder det som Foucault (1983) benämner som avskiljande praktiker (*dividing practices*). Eftersom resonemangen främst förs mellan de elever som läser svenska verkar ”vi:et” som inte är så insatta, som Linn hänvisar till, avse just ”vi elever som läser svenska”, vilka underförstått skiljer sig från ”de” som läser svenska som andraspråk. Linn och Felicia positionerar sig därmed som elever som inte har kunskap om svenska som andraspråksämnet eftersom de inte är svenska som andraspråks elever.

Svenskämnet som det normala och vanliga förstärks i och med att dessa elever inte behöver ha kunskap om, eller förhålla sig till, skillnader mellan svenskämnen, medan svenska som andraspråk och eleverna som läser ämnet ständigt jämförs med och relateras till svenskämnet och dess elever (Skolverket, 2011b; Siekkinen, 2017).

I samtalet blir svenska som andraspråks elever i Zlatans beskrivning ”folk som har svårt för svenska eller som precis kommit till landet” och elever som nog har ”mindre ordförråd”. Det är för dessa elever svenska som andraspråksämnet finns och är ”lite enklare”, enligt Zlatans resonemang. Det är också intressant att Zlatan till en början säger att svenska som andraspråk är för de som ”precis kommit till landet”. Lite senare verkar en liknande formulering upplevas som problematisk eftersom han då påtalar att ”ny i landet ska jag ju inte säga men alltså...”. Jag tolkar det som att han å ena sidan vill motivera varför svenska som andraspråk kan ses som ett lättare eller enklare ämne, med utgångspunkt i de elever som han tänker att ämnet är till för. Å andra sidan verkar Zlatan bli orolig över att uttala sig på ett felaktigt sätt vilket kan bero på att han dels inte vet vilka elever som ämnet faktiskt riktar sig till och dels att alla elever i klassen som läser svenska som andraspråk inte nyligen kommit till Sverige.

Det kan också vara så att Daniels närvaro under intervjun, och det faktum att alla deltagande elever utgör en vängrupp i klassen, gör de andra eleverna måna om att inte uttrycka något som kan uppfattas som stötande mot Daniel i egenskap av att vara den elev som läser svenska som andraspråk. Eleverna i klass 9:1 är överlag måna om att berömma Daniels svenska språk och hur snabbt han har lärt sig svenska, i likhet med lärarna i föregående kapitel. Likväl utmålats svenska som andraspråksämnet som ett lättare ämne än den ”vanliga” svenskan, och svenska som andraspråks eleverna som elever med utländsk bakgrund som nyligen kommit till Sverige och som inte kan så bra svenska. Detta sätt att prata om svenska som andraspråk känns igen från tidigare exempel i kapitlet och utgör en del av en tankefigur och dominerade (brist)diskurs som artikuleras av de elever som läser svenska, såväl som av svenska som andraspråks eleverna själva.

## Avslutande reflektioner

Detta kapitel har handlat om hur eleverna försöker rama in svenska som andraspråksämnet och svenska som andraspråks elever som kategori,

vilket eleverna gör genom mer övergripande samhälleliga diskurser där svenskhet utgör den norm som eleverna förhåller sig till. Detta resulterar i att utländska markörer såsom utländsk bakgrund eller icke-vithet blir betraktat som en icke-svenskhet som i sin tur förknippas med att inte kunna svenska och därmed vara en elev som läser svenska som andraspråk. Elever som läser svenska såväl som svenska som andraspråk artikulerar, upprepar och legitimerar den dominerande bristdiskurs som konstruerar svenska som andraspråksämnet och dess elever. Diskursen har eleverna inte själva "hittat på" utan den återfinns på en samhällelig nivå och är inbäddad i skolan som institution och utgör således något som eleverna hela tiden måste förhålla sig till oavsett vad de tycker om den.

I likhet med hur ungdomarna i novellen Elixir (Leiva Wenger, 2001) som inleder kapitlet förändrar sitt utseende, sitt språk och presterar bättre i skolan när de blir mer "svenska", diskuterar eleverna som står i fokus i det här kapitlet hur utseende, språkkunskaper och skolprestationer spelar roll för att räknas som svensk, och vilka som därmed görs till svenska som andraspråkselever eller inte. Men till skillnad från killarna i Elixir som beskrivs som att de "upplever svennarna som väsensskilda från dem själva. Svennarna inte bara ser annorlunda ut. De använder andra ord och andra sociala koder" (Petersen, 2001, 6 december), poängterar eleverna i den här studien hur *andras* uppfattningar om utseende, bakgrund och språk är det som placerar vissa elever utanför svenskheten och får dem att bli kategoriserade som svenska som andraspråkselever.

Utifrån den inramning av svenska som andraspråk och eleverna som läser ämnet som har varit fokus i föreliggande kapitel kommer nu efterföljande kapitel att handla om elevernas förhållningssätt och förhandlingar kring att (inte) positioneras och positionera sig som svenska som andraspråkselever att undersökas närmare.





## Misserkännande och motstånd

“Jag måste säga att jag är imponerad av din svenska”, log Anita. “Inte många i din situation som har ett sådant flyt i språket. Ingen brytning. Ingen brytning alls.”

Det var första gången i mitt liv som någon hade berömt mig för att tala bra svenska. Visserligen kunde jag bosniska och engelska också, men svenska var mitt modersmål.

“Min pappa, han är riktig författare. Han skriver på svenska. Damir Živković, har du hört talas om honom eller?”

“Nej”, fortsatte Anita, “men bara för att du kan svenska så innebär det inte att du är svensk, eller hur?”. [...] “för att leva i vårt land, måste du bli svensk. Och det enda sättet du kan bli svensk på, är genom Avblattefieringsprocessen.”

“Men jag är född i Sverige.”

“Det gör dig inte till svensk.”

“Jag har levt hela mitt liv i Sverige?”

“Det gör dig inte heller till svensk. Du är helt enkelt inte svensk. Titta bara på ditt namn. Titta på ditt utseende.”

“Vad är jag då, om jag inte är svensk?”

“Du är...ja, du är något annat. Inte svensk. Jag är ingen biolog, jag kan inte svara på vad du är, jag kan bara säga vad du inte är.”

“Min mamma... min mamma var svensk”, fick jag fram. [...] “Det betyder att jag är svensk, på min mammas sida.”

“Svenskheten kommer inte i halvor. Man kan liksom inte vara halvt gravid, eller hur? Antingen så är man svensk, eller inte.”

I romanen *Avblattefieringsprocessen* som citerats ovan beskriver författaren Zulmir Bečević (2014, s. 43-45) hur Alen, en 15-årig kille med en mamma från Sverige och en pappa från Bosnien, ska genomgå en försvenskning genom en avblattefieringsprocess efter att ”Partiet” tagit makten i Sverige. Avblattefieringsprocessen är till för att assimilera och försvenska ”andra generationens invandrare” som är födda i Sverige och som inte kan utvisas. Alen tycker dock själv att han är svensk, han är ju född i Sverige och han pratar svenska, bra svenska. Men den svenskhet som han gör anspråk på accepteras inte av Sveriges myndigheter eller samhället, som i romanen går mot ett apartheidliknande system med avgränsade platser för icke-svenskar. Vad svenskheten som han inte har, men ska tillskansa sig, utgörs av framstår därför som ett mysterium för Alen.

Avblattefieringsprocessen har beskrivits som en satirisk dystopi, men skildrandes något som ligger lite för nära en framtida verklighet för att bara gå att avfärda som humoristisk (Kalmteg, 2014, 16 september). Frågan om svenskhet och vem som är svensk är också något som återkommande diskuteras i dagens politik, i media, i vardagssamtal, i samhället i stort och inte minst i den svenska skolan (Jonsson, 2007, 2015). Diskussionen om svenskhet har i många fall kommit att handla om kultur och språk, där en ”bra svenska” står för svenskhet tillsammans med andra markörer såsom vithet (León Rosales, 2012), vilket även diskuterats i föregående kapitel. I relation till diskussionen om en ”bra svenska” har ämnet svenska som andraspråk och svenska som andraspråkselever aktualiserats i såväl mediala som politiska debatter (Lannvik Duregård, 2012, 29 oktober). Betydelsen som tillskrivs det svenska språket blir på så vis ”en skillnadsmarkör varigenom deras [elevernas] utslutning från en svensk position markeras” (León Rosales, 2012, s. 53).

I likhet med romanen som behandlar frågan om vad och vem som kan och får räknas som ”svensk” är fokus i detta kapitel hur elever förhåller sig till kategoriseringen och positionen som svenska som andraspråkselev och dess relation till (icke)svenskhet genom att på olika sätt göra motstånd mot den. Kapitlet tar därmed avstamp i avhandlingens andra frågeställning som rör hur eleverna förhandlar och förhåller sig till svenska som andraspråkseleven som kategori och kategorisering samt hur de positionerar sig och positioneras i relation till den.

Kapitlet fokuserar inledningsvis på misserkännande som ett typ av motstånd för att sedan visa hur elever utmanar skolans disciplinära makt. Vidare handlar kapitlet om elevers olika (o)möjligheter att svara på anropet som svenska som andraspråkselever vilket i sin tur villkorar elevernas olika möjligheter till motstånd.

## ”På mitt språk?! Svenska!”

I romanen *Avblattefieringsprocessen* förhandlar Alen om att betraktas som svensk utifrån att prata svenska och vara född och ha levt hela sitt liv i Sverige, vilket också är någonting som eleverna i denna studie förhandlar om i Skolan och i svenska som andraspråksklassrummet. Som tidigare nämnts organiseras svenskämnen på Skolan där jag genomförde mina fältstudier på olika sätt i de olika klasserna.

I de klasser jag följer på Skolan präglas undervisningen i stor utsträckning av de nationella prov som hålls i årskurs 9 i Sverige under

höst- och vårterminen. De nationella proven består av prov i engelska, svenska/svenska som andraspråk, matematik samt något av de ämnen som ingår i SO (sambandsorienterande ämnen: samhällskunskap, religion, geografi eller historia) såväl som NO (naturorienterande ämnen: biologi, fysik, teknik eller kemi). Proven är till för att vara ett stöd för lärarna i betyg och bedömning och därmed göra betygssättningen mer rättvis (Skolverket, 2019).

I slutet på höstterminen börjar lärarna förbereda eleverna inför de skriftliga nationella proven i svenska och svenska som andraspråk som äger rum under vårterminen. I alla årskurs 9 på Skolan startar förberedelserna i båda svenskämnen genom att eleverna arbetar med novellen *Ett halvt ark papper* av August Strindberg. När klass 9:2 ska dra igång arbetet med novellen hålls svenska som andraspråkslektionerna i ett annat klassrum än svensklektionerna, vilket är fallet i utdraget nedan. Klassrummen ligger i detta fall mitt emot varandra i korridoren:<sup>79</sup>

På lektionen i svenska som andraspråk ska eleverna idag arbeta med novellen *Ett halvt ark papper* av August Strindberg. Under lektionen tar Svenska som andraspråksläraren hjälp av en hemsida där novellen finns översatt och inläst på nästan trettio språk.<sup>80</sup> Eleverna har i början av lektionen fått ett papper med novellen på svenska som de har framför sig på bänkarna. ”Vi ska lyssna på svenska och sedan kan ni lyssna på era språk”, säger läraren till klassen. Kalle, som sitter på en bänk precis framför mig, säger: ”Svenska då alltså?”. ”Det också”, svarar läraren. Theres, som sitter bredvid mig vid samma bänk, frågar läraren vilket språk hon ska lyssna på. ”Det finns på nordkurdiska. Är det inte det [språket du talar?]”, frågar Svenska som andraspråksläraren. Theres svarar att hon inte vet och en del av de andra eleverna kommenterar att nordkurdiska nog är rätt språk.

Alla elever tar fram hörlurar och försöker lyssna på den inlästa novellen på olika språk på sina läsplattor eller mobiler. Det tar lite tid att få igång ljudfilerna på hemsidan vilket väcker en del frustration bland eleverna. Läraren uppmanar eleverna att ha tålmod och att stryka under de svenska ord de inte förstår i novellen på sitt papper så länge. Tillslut verkar det fungera för de flesta. Jag ser att Theres lyssnar på den nordkurdiska versionen av novellen. ”Hittar alla sitt språk? Har alla hörlurar?” undrar läraren. Elin, som sitter snett framför mig och till höger om Kalle, sträcker över ena hörluren till honom så att de kan lyssna tillsammans. ”Tigrinja”, säger hon,

---

<sup>79</sup> Organiseringen av svenskämnen beskrivs mer ingående i kapitlet ”Institutionella villkor” under rubriken ”Svenskämnenas organisering”.

<sup>80</sup> <http://etthalvtarkpapper.se/>

vilket är det språk som står registrerat som Kalles modersmål i Skolans register. Kalle skakar på huvudet och tackar nej till den erbjudna hörluren.

Efter att några av eleverna, bland annat Sarah och Victoria, har frågat efter vad ord i novellen betyder börjar Svenska som andraspråksläraren stryka under ord på den projicerade texten på tavlan, samma text som eleverna har fått på papper. ”Lyssna på ert språk”, upprepar läraren medan hon stryker under orden som hon tror kan vara svåra för eleverna. ”På mitt språk?! Svenska! Jag kan inte mitt hemspråk!”, utbrister Kalle högt. ”Kan du inte?” frågar läraren. ”Jag har bott här. Jag har inte bott där, så...” svarar Kalle. Läraren säger ingenting om Kalles svar utan fortsätter stryka under ord på tavlan.

Vid bänken framför mig har Karim letat fram novellen på arabiska och försöker tillsammans med Kalle, Ahmed och Jack koppla in så många hörlurar som möjligt så att alla fyra kan lyssna på novellen på arabiska tillsammans. ”Lyssnar alla på arabiska nu?”, frågar läraren killarna, när hon märker detta. ”Ja”, svarar Kalle. ”Kan du det [arabiska]?”, frågar läraren då. Kalle svarar: ”Lite...”, men med en ton som jag uppfattar som att han ljuger och vet om det, men att det inte spelar någon roll. Kalle tar också ut luren ur örat. Läraren höjer rösten och det verkar som om hon blir märkbart irriterad av situationen. Högt och riktat till hela klassen säger hon att eleverna läser sådana här texter som kan upplevas som svåra för att liknande texter kan komma på det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk som eleverna måste göra under våren. Hon förklarar vidare att hon tycker att det är viktigt att eleverna får träna så att de kan läsa den här typen av texter och att de kan få hjälp att förstå genom att lyssna på sina språk.

Efter att ha tilltalat hela klassen riktar sig läraren mot Kalle och frågar honom hur han tycker att det känns? Hon frågar om han blir frustrerad för att han inte förstår eller om han tycker att det är jobbigt. Kalle svarar, i likhet med tidigare, att han inte kan tigrinja så han kan inte lyssna på novellen på något annat språk än svenska och förstå. ”Men då sa jag att du kunde stryka under orden” kontrar Svenska som andraspråksläraren. Kalle svarar att han inte har någon penna och att någon tagit den. Han går sedan ut ur klassrummet, till sitt skåp, och hämtar en penna. När Kalle kommer tillbaka säger läraren till honom att ”då kan du sitta här framme, så behöver du inte oroa dig för att någon ska ta din penna” och klappar på bänkplatsen längst fram i klassrummet, precis framför sig vid tavlan. Kalle svarar inte och sätter sig på samma plats han satt tidigare. Lektionen fortlöper med att eleverna får tilldelat ord från novellen som de ska förklara inför hela klassen under lektionspasset.

Svenska som andraspråksläraren avslutar lektionen med att säga till eleverna att: ”Läxan är att lyssna på novellen på ert språk hemma och läsa den på svenska”. (Fältanteckning, 28 november 2016)

Klassrumssituationen som beskrivits ovan kan ses som ett exempel på hur förhandlingar kring diskurser, positioner och makt tar sig uttryck i skolans vardag och i svenska som andraspråksklassrummet.

När Svenska som andraspråksläraren i början av lektionen till eleverna säger att: ”Vi ska lyssna på svenska och sedan kan ni lyssna på era språk” säger hon samtidigt att svenska inte är elevernas språk, eftersom de först ska lyssna på svenska och sedan på *sina* språk, som därmed inte är svenska. I likhet med vad som diskuterats tidigare kan det, oavsett hur modersmål definieras, ses som problematiskt att tillskriva elever ett annat (första)språk än svenska eftersom det kan vara svårt att avgöra vilket språk detta är (Bijvoet & Fraurud, 2013; Lindberg, 2011).

I ljuset av skolans praktik verkar Svenska som andraspråksläraren förståelse av elevernas språkliga resurser utgå ifrån att de elever som läser svenska som andraspråk inte har svenska som ett av sina förstaspråk utan ett annat modersmål som de även förväntas behärska (jfr Skolverket, 2011b). Genom sitt tal placerar läraren eleverna utanför den svenska normen och det svenska språket, som de Andra som inte har svenska som sitt språk, vilket dock inte står oemotsagt av alla elever utan också möts av protester.

### **Misserkännande som motstånd**

Att svara ”Svenska då alltså?” såsom Kalle gör på Svenska som andraspråkslärarens uppmaning att ”lyssna på era språk”, blir ett sätt att göra motstånd mot att bli betraktad som en elev som inte har svenska som ”sitt språk”, och i förlängningen ett motstånd mot positionen som svenska som andraspråkselev. Detta motstånd utgör således ett *misserkännande* (Butler 1995; Martel, 2015) där Kalle inte erkänner interpellationen av sig själv som elev med annat modersmål än svenska såsom den är avsedd, utan istället vill bli adresserad på annat sätt, som en elev med svenska som sitt språk.

Kalles misserkännande besvaras dock inte explicit av läraren, som undviker att kommentera hans anspråk på svenska språket och istället uttrycker förvåning när Kalle säger att han inte kan sitt ”hemspråk”, det vill säga det icke-svenska språk han av läraren förväntas lyssna på. Bristen på explicit bemötande av Kalles misserkännande kan dock även ses som performativ eftersom den likväl placerar Kalle utanför en position som ”den svenska eleven” (jfr Ball, 2006; Foucault, 2002, 2008). Därmed avfärdar Svenska som andraspråksläraren Kalles anspråk på svenska

språket, i synnerhet då hon även senare vid flertal tillfällen återupprepar distinktionen mellan det svenska språket och elevernas språk. Exempelvis säger läraren att eleverna kan få hjälp att förstå novellen genom att lyssna på sina språk (inte svenska) och när lektionen ska avslutas upprepar att eleverna ska lyssna på novellen på sina (icke-svenska) språk hemma.

Kalles anspråk på det svenska språket och därmed svenskhet, och lärarens avfärdande av desamma, kan också tolkas som att positionen svensk utifrån lärarens perspektiv blir en obegriplig position i svenska som andraspråksklassrummet (Butler, 1990/2007). Det är en position som inte står öppen för svenska som andraspråkseleverna att ta, utan de konstrueras och kategoriseras just som en avvikelse från normen ”svenska elever”. Det kan liknas vid den *binära opposition* som kategorierna svensk och icke-svensk/invandrare får i skolan och som förstärks genom uppdelningen av svenskämnen (Bunar, 2010, León Rosales, 2001). Denna uppdelning sker dessutom på flera nivåer, bland annat genom att ämnena på ett övergripande utbildningspolitiskt plan är åtskilda i skolans styrdokument (Lgr 11) och även socialt och rumsligt i form av sorteringen av elever i olika ämnen och klassrum som beskrivits mer utförligt i tidigare kapitel.

Uppdelningen mellan svenskämnen innebär att dess sociala och rumsliga platser blir arenor för diskurser kring svenskhet, där svenska som andraspråksklassrummet blir en plats och en kontext som förknippas med det icke-normativa: en icke-svenskhet. Genom att göra anspråk på svenska och svenskhet i svenska som andraspråksklassrummet överskrider Kalle de normenliga förväntningar där språk är en del av den normativitet och svenska norm som produceras och reproduceras i skolan. Där förknippas ett svenskt ”vi” med det svenska språket och svenskundervisningen, vilket ställs mot ett icke-svenskt ”de” som har ”deras språk”, som är något annat än svenska, i svenska som andraspråksundervisningen.

Att kategoriseras och positioneras som svenska som andraspråkselev har på så vis en performativ verkan då den *gör* något genom att eleverna förstås eller *ses* genom denna kategorisering (jfr Butler, 1990/2007, 1997). Därmed blir det svårt för lärarna att acceptera dessa elevers anspråk på det svenska språket, eftersom kategorin inte rymmer det svenska eller svenskheden. Samtidigt är eleverna inte determinerade av dessa kategorier utan kan, såsom Kalle, argumentera emot dem och förhandla om sin position (jfr Althusser, 1976; Butler, 1997). Kalle skulle i sammanhanget

kunna ses som ett *bad subject* genom att ge ett annat svar på interpellationen än det som förväntas (Althusser, 1971/2001; Kulick & Schieffelin, 2004).

Kalles motstånd mot att bli tillskriven något annat språk än svenska blir också synligt under vårterminen några månader senare. På lektionerna i svenska och svenska som andraspråk tränar eleverna fortfarande inför de nationella proven. Under proven får eleverna inte använda digitala resurser såsom lexikon eller andra översättningstjänster för att slå upp ord eller uttryck de inte förstår, vilket annars är vanligt under ordinarie lektioner och provtillfällen. För de nationella proven har eleverna således istället endast tillgång till analog lexikon i fysisk bokform, något som på Skolan visar sig vara en bristvara på en del språk eleverna talar.

Eftersom eleverna är ovana vid att slå i lexikon får de som en förberedelse inför de nationella proven träna även på detta under lektionstid i svenska som andraspråk i klass 9:2:

Eleverna har svenska som andraspråk i klassrummet mitt emot svenskan idag och fortsätter att träna inför de nationella proven. Svenska som andraspråksläraren går iväg till det svenskaklassrummet för att hämta lexikon som eleverna kan använda under lektionen när de läser texter på svenska för att träna inför provet.

När läraren kommer tillbaka lägger hon ett lexikon med svenska-tigrinja på bänken vid Kalle och säger ”Jag har bara ett lexikon på tigrinja. Ni får titta tillsammans” riktat till Kalle och Elin som sitter en bit bort. ”Du kan ju sätta dig bredvid Kalle” säger hon till Elin.

”Jag kan inte hemspråket”, säger Kalle, men tar ändå upp lexikonet från bänken. ”Jag kan försöka”, suckar han, och börjar slå upp sidor lite på måfå i boken. Efter att en kort stund ha bläddrat lite i lexikonet utbrister han ”nej jag kan inte!” och skjuter boken mot slutet av bänken, mot Elin som sitter på andra sidan mittgången i klassrummet. Hon reser sig från sin plats för att hämta lexikonet och går sedan och sätter sig igen. (Fältanteckning, 13 mars 2017)

I utdraget ovan hämtar Svenska som andraspråksläraren ett lexikon i svenska-tigrinja, som hon avser att Kalle och Elin kan dela på, eftersom hon verkar uppfattar dem båda som talare av tigrinja och att de därför ”får titta tillsammans” i det enda lexikon som Skolan har på detta språk. Även om Kalle i denna situation inte lika uttalat som tidigare gör anspråk på svenska språket gör han avkall på det som av läraren uppfattas som hans modersmål, det vill säga tigrinja, genom att återigen uttryckligen påtala att ”jag kan inte hemspråket”. Trots att Kalle redan under hösten, i det

fältutdrag som presenterats tidigare, har sagt till läraren att han inte kan tigrinja, följer detta anmodade modersmål honom i svenska som andraspråksklassrummet. I likhet med tidigare accepteras inte heller detta motstånd mot att bli tillskriven ett annat modersmål än svenska av läraren utan möts av tystnad.

Trots inledande protester om att han inte kan Tigrinja säger Kalle att han ”kan försöka” och bläddrar kort i lexikonet han fått, för att sedan ge upp och påtala igen att han inte kan. Oavsett om Kalles handlande innebär att han faktiskt försöker använda lexikonet men ger upp för att han inte har tillräckliga kunskaper i tigrinja, eller om hans tafatta försök är ett sätt att vara Svenska som andraspråksläraren till lags, visar detta i likhet med tidigare på problematiken när lärare definierar och påtvingar andra modersmål än svenska på elever, oavsett elevernas egna kunskaper och definitioner.

### Utmaning av den disciplinära makten

I klassrummet råder en ojämlik maktrelation mellan lärare och elever och den disciplinära makt som läraren representerar utmanas genom Kalles ifrågasättande av rådande normer och hans motstånd mot positionen som svenska som andraspråkslev (Foucault, 1991). Men denna utmaning innebär även risker. Normativa förväntningar på hur människor ska agera och vilka subjektpositioner de förväntas inta innebär samtidigt att normbrytande handlingar kan resultera i disciplinering och bestraffningar.

Den makt läraren har i klassrumssituationen manifesteras genom vad som skulle kunna betecknas som en ”vänlig maktutövning” (Bartholdsson, 2007) eller *pastoral makt* som utövas under förevändning att det är för individens eget bästa (Foucault, 1991/1975). Maktutövningen tar sig uttryck genom den uppmärksamhet Svenska som andraspråksläraren riktar mot Kalle när hon inför hela klassen, under arbetet med novellen av Strindberg, frågar hur det känns och om Kalle tycker att det är jobbigt eller blir frustrerad för att han inte förstår. Lärarens fråga kan ses som ett straff i form av förlöjligande och en förödmjukelse och som ett sätt att med hjälp av uttryckt förment omtanke sätta Kalle på plats och låta honom, såväl som resten av klassen, veta att han har gjort fel.

Tillrättavisningen av Kalle sker även genom att läraren påtalar att han inte följt instruktionerna för lektionen, och att han borde sätta sig längst fram i klassrummet, vilket underförstått ger läraren en bättre uppsyn och möjlighet att lättare granska och fortsätta disciplinera Kalle under



lektionen (jfr Foucault, 1975/1991). I lärarens tillrättavisning konstrueras även Kalle som en ”svag” elev, vars motstånd mot den disciplinära makten som skolan och läraren utgör beror på brister som är situerade i honom själv som individ och som grundar sig i brist på förståelse eller känslor av otillräcklighet (jfr Bartholdsson, 2007).

Utifrån lärarens eget perspektiv kan uppmärksamheten dock uppfattas och ses som en genuin omtanke om Kalle (jfr Talmy, 2009a), trots att den tar avstamp i den ojämlika relationen mellan läraren, som en professionell vuxenauktoritet, och eleverna – i form av en åldershierarkisk maktstruktur. Uppmärksamheten utgör på så vis en av den vänliga maktutövningens ”mjuka” tekniker (Bartholdsson, 2007). På det sättet förringas det anspråk på svenska språket som Kalle gör och hans utmanande av Svenska som andraspråkslärarens maktposition i egenskap av lärare bortförklaras. Exemplet visar också hur en utmaning av normativa föreställningar och diskurser, och att göra anspråk på och förhandla om en position som inte accepteras av andra, kan ses som ”att bråka” (Rasmussen, 2006). Kalles utmaning av maktrelationerna i klassrummet och av lärarens position som den ”goda” synliggör därmed en påtaglig maktutövning (Bartholdsson, 2007).

### **Subtila motståndspraktiker**

I fältutdraget tidigare i kapitlet framkommer att Kalle misserkänner interpellationen som svenska som andraspråkslev genom att explicit ifrågasätta anropet och försöka göra anspråk på en annan position som en elev med svenska som sitt språk. Men misserkännandet och motståndet mot positionen som svenska som andraspråkslev kan också göras på andra, mer subtila och implicita, sätt. Ett exempel på ett sådant motstånd kan ses i hur eleverna väljer att ignorera lärarnas anrop (jfr Althusser, 1976) och därför återvänder jag här till fortsättningen på ett utdrag som figurerat i tidigare kapitel där klass 9:1 inledningsvis har svenska och svenska som andraspråk i samma klassrum. Klassen har haft gemensam genomgång med Vikarien i svenska som eleverna har denna dag och lektionen har fortlöpt med tyst läsning i de skönlitterära böcker eleverna för närvarande arbetar med. När Vikarien efter cirka tjugo minuter avbryter läsaktiviteten och säger att eleverna ska skriva i sin loggbok kommer Svenska som andraspråksläraren ut från det lilla grupprummet som ligger intill klassrummet:

”Ni som har svenska som andraspråk kan ju komma in”, säger Svenska som andraspråkläraren, syftandes på att eleverna ska komma in i det lilla grupprummet bredvid klassrummet som hon just kommer ut ifrån och ställer sig strax utanför, i det stora klassrummet. I grupprummet sitter redan Daniel och på lärarens uppmaning går även Manas och Backaar in i grupprummet och sätter sig. Pojo, som är den fjärde eleven i klassen som också läser enligt kursplanen i svenska som andraspråk, sitter kvar på sin plats i det stora klassrummet och fortsätter att läsa i sin bok. (Fältanteckning, 28 september 2016)

I utdraget ovan stannar Pojo, som är en av eleverna som läser svenska som andraspråk i klass 9:1, kvar i klassrummet tillsammans med eleverna som läser svenska, trots Svenska som andraspråklärarens uppmaning om att eleverna som ”har svenska som andraspråk kan ju komma in” i grupprummet. Pojos handlande kan ses som ett subtilt motstånd mot interpellationen som svenska som andraspråkselev – ett misserkännande – där Pojo i likhet med Kalle positionerar sig som något annat än vad hon blir anropad som. Men där Kalle tidigare i kapitlet gör anspråk på svenska som en del av sitt motstånd mot positionen som svenska som andraspråkselev kan Pojos motstånd ses som mer subtilt och implicit, genom att hon inte uttalat motsätter sig Svenska som andraspråklärarens anrop. Pojo sitter istället kvar i klassrummet som är avsett för svenska och visar således genom en ”icke-förflyttning” av kroppen att hon inte hör till gruppen svenska som andraspråkselever som ska sätta sig i grupprummet. I likhet med hur rum i tidigare kapitel får betydelse för konstruktionen av svenska som andraspråkseleven materialiseras även här en fysisk gränsdragning mellan de elever som läser svenska och svenska som andraspråk i form av klassrum och grupprum, vilket Pojo både synliggör och gör motstånd mot genom sitt agerande.

Pojos handlande undergräver även lärarnas auktoritet genom att hon i ovanstående situation inte följer de anvisningar som ges, varken genom att byta rum utifrån uppmaningen från Svenska som andraspråkläraren eller byta arbetsuppgift som Vikarien i svenska påtalar att eleverna ska. Till skillnad från Kalle får Pojos handlande dock inte direkta och omedelbara konsekvenser eller straff i den situation som beskrivs ovan, utan lektionen fortlöper medan Pojo sitter kvar i klassrummet utan att uppmärksammas av vare sig Vikarien eller Svenska som andraspråkläraren.

Lärarnas auktoritet undergrävs även av elever på andra sätt, bland annat i relation till lärarnas egna språkliga praktiker, vilket både utmanar andraspråkskategoriseringen, och förstärker de språkliga hierarkier som

den grundar sig på. Det sker bland annat när eleverna kommenterar lärares uttal som de verkar uppfatta som avvikande från standardnormen för svenska, vilket i synnerhet förekommer på matematiklektionerna genom att eleverna på olika sätt härmar läraren, såsom nedan under en lektion i klass 9:1:

Det är matematik och läraren håller genomgång i början av lektionen. Just nu arbetar eleverna med ”andel, delen och det hela” och när Matematikläraren pratar om andelar säger han ”del”, vilket han uttalar så det låter som ”djel”. Detta får eleverna att fnissa lite och eleven Birgitta säger till en annan elev att det låter som matematikläraren pratar ryska. Jag hör även eleven Felicia härma uttalet ”djel”. Läraren själv verkar inte höra, låtsas att inte höra, eller bryr sig inte om elevernas fniss och kommentarer. (Fältanteckning, 6 februari 2017)

När läraren håller genomgång i matematik härmar Felicia hans uttal och Birgitta säger till en annan elev att det låter som att läraren pratar ryska, och därmed att det låter som han inte pratar svenska, eller att han inte låter svensk. Under lektionerna i matematik är det vanligt att eleverna fnissar åt eller härmar Matematiklärarens uttal och därmed gör eleverna på olika sätt narr av läraren och hans språkliga praktiker, i synnerhet eftersom läraren själv inte är involverad i elevernas ”skämtsamhet”. Det eleverna gör innebär därför i sammanhanget att de ”skrattar åt”, snarare än ”skrattar med”, läraren och det eleverna skrattar åt är lärarens uttal.

I utdraget ovan är det elever som läser svenska, Felicia och Birgitta, som står för kommentarerna och härmandet, elever som dessutom talar vad som skulle kunna uppfattas som en så kallad standardspråkssvengig svenska i relation till den geografiska hemvist Skolan ligger i. Det är dock även vanligt att elever som läser svenska som andraspråk, och som inte delar Felicias och Birgittas sätt att tala, härmar och gör narr av Matematiklärarens uttal:

Under en genomgång på matematiklektionen med klass 9:1 säger läraren ”lyssna” till klassen, vilket låter som ”lissna” och Daniel härmar lärarens uttal genom att fler gånger själv säga ”lissna”, men inte så högt att läraren hör, utan hans upprepning av lärarens uttal hörs bara av de som sitter närmast. (Fältanteckning, 15 november 2016)

På matematiklektionen i utdraget ovan härmar eleven Daniel, som läser svenska som andraspråk, Matematikläraren. Han gör det relativt tyst så att inte läraren hör, till skillnad från de mer hörbara kommentarerna från Birgitta och Felicia som utspelar sig på lektionen som beskrivits tidigare.

De elever som sitter närmast, och även jag själv, hör dock Daniels härmande.

Även på matematiklektioner i klass 9:2 fnissar eleverna ofta bakom ryggen på samma Matematiklärare för hans användning och uttal av vissa ord. I likhet med det tidigare utdraget är inte läraren själv involverad i efterhärmingen utan det är en interaktion som sker eleverna emellan, och härmandet kan ses som en typ av *vardagsmotstånd* som eleverna gör (Baaz m.fl., 2016; Lilja m.fl., 2017). Genom att göra narr av läraren gör eleverna motstånd mot lärarens auktoritet i klassrummet såväl som mot skolan som institution, vilket även kan ses som en utmaning av den disciplinära makt skola och utbildning utgör.

Elevernas narr av lärarens uttal resulterar även i en gränsdragningspraktik där de genom att härma ett uttal som skiljer sig från vad eleverna lärt sig betrakta som standardsvenska artikulerar diskurser om svenskhet och icke-svenskhet i relation till språkliga praktiker. Elevernas narr kan ses som görandet av ett svenskt ”vi” som pratar ”korrekt” svenska till skillnad från Matematikläraren som positioneras som någon icke-svensk genom sitt (icke-korrekt) svenska uttal. Daniel gör på så vis även motstånd mot att själv bli betraktad som en avvikande svensktalare när han, genom att härma Matematikläraren, positionerar sig själv som någon med bättre och mer korrekt svenska till skillnad från den lärare han gör narr av.

Det är dock sällan jag hör eleverna göra narr av varandra för språkbruk och uttal som kan betecknas som svenska med brytning, eller inlärarsvenska, i synnerhet inte av de elever som i normala fall har ett sådant uttal, till skillnad från vad som framkommer i en del tidigare studier (se exempelvis Cekaite & Evaldsson, 2008; Evalsson & Cekaite, 2010). De situationer jag observerar där elever retar varandra för uttal eller uttryck handlar istället allt som oftast om elever som förväntas ha ett så kallat standardspråksenligt uttal men som av olika anledningar, medvetet eller av misstag, använder ”fel” ord eller uttalar något på ett ”felaktigt” sätt. Elevernas ”vaktande” av förväntat standardspråk innebär en (re)produktion av en enspråkig ideologi som förespråkar en viss typ av svenska. Svenska som andraspråksleverna verkar i detta sammanhang inte förväntas tillhöra ett svenskt ”vi” som talar svenska på ett visst sätt och därför påtalas inte deras språkliga praktiker som ses som avvikande. Istället är det de språkliga praktikerna hos eleverna som inkluderas i det svenska ”vi:et” som granskas och korrigeras för att upprätthålla gränserna mellan de som tillhör svenskheten och de som ställs utanför.

Att svenska som andraspråkseleverna deltar i efterhärmingen av Matematiklärarens uttal innebär att deras motstånd paradoxalt nog också resulterar i en befestning av de språkliga brister som de själva i egenskap av svenska som andraspråkselever tillskrivs, trots att elevernas avsikt kan vara den motsatta (jfr Talmay, 2004). I sin efterhärming (re)producerar således svenska som andraspråkseleverna språkliga hierarkier och enspråkiga ideologier som värdesätter det som betraktas som svenskt standardspråk.

## (O)möjliga positioner

Elevernas (o)möjligheter att svara på anropet som svenska som andraspråkselever på olika sätt och deras möjligheter till motstånd kan också ses i ljuset av hur de ramar in kategorin och positionen svenska som andraspråkselev. I tidigare kapitel visades att det i elevernas tal finns en till synes självklar koppling mellan att betraktas som icke-svensk och därmed antas ha bristande svenska och därför läsa svenska som andraspråk. Det gör det relevant att återvända till ett utdrag ur en gruppintervju med svenska som andraspråkseleverna Kalle, Jack och Sarah i klass 9:2 och deras resonemang kring vilka elever som läser svenska som andraspråk och varför, med fokus på hur Kalle själv positionerar sig i samtalet:

**Frida:** Så har det blivit då som att de som läser sva är de som liksom inte kan svenska då? Eller känns det så?

**Sarah:** Alltså det är ju typ så... [ohörbart]

**Kalle:** Eller så har du typ underkänt eller F-varning. Ja, det är typ så klassen ser det. Om du går här så går du här antingen för att du inte är född i Sverige och inte kan så bra svenska eller om du fick typ underkänt som typ mig och vissa andra. [...]

**Sarah:** Men det är ju nog det jag tror att Kalle bytte mest för att han... Hon [svenskläraren] vet ju att han har ju inte... Han är ju inte från Sverige, alltså han har eritreansk bakgrund.

**Kalle:** Alltså det var ju inte att jag var dålig på att prata det var mest att jag inte kunde skriva, så det var därför jag kom hit. Jag är rätt dålig på att skriva.

**Frida:** Men tror du att det har att göra med att dina föräldrar inte kommer från Sverige eller är det bara för att du inte skriver [bra] liksom?

**Kalle:** Nej, min mamma pratar svenska med mig. Ibland, innan, så pratade hon tigrinja, hemspråk, med mig men typ om hon använder svåra ord så säger hon på svenska.

På min fråga om eleverna upplever att det känns som om de som läser svenska som andraspråk inte kan svenska svarar Sarah att hon upplever det så. Kalle säger att det kan vara så men säger även att det kan ha med betygen i svenska att göra: ”Om du går här så går du här antingen för att du inte är född i Sverige och inte kan så bra svenska eller om du fick typ underkänt som typ mig och vissa andra”. I Kalles resonemang finns det alltså två möjliga faktorer som gör att elever läser svenska som andraspråk: *antingen* är du inte född i Sverige *och* kan inte svenska *eller* så har du, eller riskerar att få, underkänt i ämnet svenska. I samtalet positionerar sig alltså Kalle som en elev som är född i Sverige och som kan svenska *men* som på grund av risken att få underkänt i ämnet svenska läser svenska som andraspråk. Även om Kalle i samtalet inte har för avsikt att visa på ett motstånd kan hans förhållningssätt och motivering till varför han läser svenska som andraspråk istället för svenska ses som ett uttryck för ett mindre explicit motstånd och ett skolvardagsmotstånd genom ett undvikande av en icke-svenskhet och av de språkliga brister som tillskrivs svenska som andraspråkspositionen.

### Villkor och (o)möjligheter

Motståndet mot att positioneras som svenska som andraspråkelev och i förlängningen som någon som inte kan så bra svenska syns vidare i samtalet då Sarah säger att svenskläraren tänker att Kalle inte är från Sverige utan har utländsk bakgrund och därför kan läsa svenska som andraspråk. Kalle svarar istället att: ”Alltså det var ju inte att jag var dålig på att prata det var mest att jag inte kunde skriva, så det var därför jag kom hit. Jag är rätt dålig på att skriva”. Återigen tar Kalle avstånd från att positioneras som en svenska som andraspråkelev som inte kan svenska. Istället hänvisar han till en allmän bristande skrivförmåga som han i samtalet inte relaterar till ett sämre, eller andraspråksspecifikt, svenskt språk. Att inte vara bra på att skriva behöver i sig inte ha någonting att göra med att vara i behov av just svenska som andraspråksundervisning, vilket det inte heller får i Kalles beskrivning. Många elevers skrivförmåga anses generellt idag som bristande och problematisk utan att det behöver ha med andraspråksspecifika utgångspunkter att göra (Lennartson-

Hokkanen, 2016; Lillis, 2001; Lillis & Turner, 2001; Malmström, 2017; Universitets- och högskolerådet, 2016).

Kalle säger dessutom att hans deltagande i svenska som andraspråksundervisning inte har någonting med hans föräldrars (och i förlängningen hans egen) bakgrund att göra utan svarar istället: ”Nej, min mamma pratar svenska med mig. Ibland, innan, så pratade hon tigrinja, hemspråk, med mig men typ om hon använder svåra ord så säger hon på svenska”. Frågor och påståenden kring bakgrund bemöts alltså av Kalle med fokus på det svenska språket, där han poängterar att både han och hans mamma pratar svenska hemma.

Kalles påpekande av att hans mamma använder just svenska för svåra ord resulterar även i ett framhävande av det svenska språkets ställning i hemmet och innebär ett ytterligare anspråk på kunskaper i svenska, både för Kalle själv och för hans mamma. Det Kalle säger innebär en positionering och ett påkallande av svenskhet och kunskap i svenska språket, vilket kan förstås som ett motstånd mot att bli kategoriserad som svenska som andraspråkselev, i synnerhet utifrån hur Kalle blir läst som icke-svensk genom att rasifieras som icke-vit och därigenom blir tillskriven ett invandrarskap och en dålig svenska.

Även om de elever som hittills främst figurerat i kapitlet, såsom Kalle och Pojo, på olika sätt gör motstånd mot att bli kategoriserade som svenska som andraspråkselever villkoras deras anspråk på andra positioner av skolans institutionella villkor, eftersom de trots allt läser svenska som andraspråk. Det finns dock andra elever som ”undkommer” svenska som andraspråkskategoriseringen och har möjlighet att positionera sig som något annat. Detta framkommer bland annat i den gruppintervju jag gör med flera elever i klass 9:1 och som figurerat i tidigare kapitel. I en diskussion kring vilka elever som läser svenska som andraspråk och varför påtalar eleven Zlatan, som läser svenska, att han fått erbjudande om att läsa svenska som andraspråk på Skolan:

**Zlatan:** Ja, de har skickat en lapp till mig om jag vill gå i svenska som andraspråk.

**Felicia:** Varför då?

**Zlatan:** För att jag...

**Alexandra:** För att du går i bosniska?

**Zlatan:** För min pappa är bosnier och för att jag har utländskt efternamn så får jag hem en sån lapp ifall jag vill gå på svenska som andraspråk.

**Felicia:** Jaha.

**Frida:** Har du också fått det eller? [tittar på Alexandra]

**Alexandra:** Nä [skakar på huvudet].

**Frida:** Var det när du började här eller på gamla skolan? [frågar Zlatan]

**Zlatan:** Jag fick det här! Första året och andra året tror jag att jag fick en sån lapp. Jag tror att Jesper [annan elev i 9:1] också fick lapp.

**Felicia:** [fnissfnysar och ser förvånad ut]

**Zlatan:** Alltså jag menar, jaa alltså, jag är född här och uppvuxen. Jag pratar, det är mitt modersmål svenska. Men jag får ändå hem lapp, men jag vet inte, alltså, jag tar inte illa vid mig så, så...

**Felicia:** [viskar] Men ändå...

**Zlatan:** Men alltså... Ja, det är för att jag pratar bosniska också, jag vet inte...

Utifrån vad som framkommer i intervjun har alltså eleven Zlatan, som har en pappa från Bosnien och som själv kan prata bosniska och läser bosniska som modersmål, fått erbjudande om att läsa svenska som andraspråk på Skolan både i årskurs 8 och årskurs 9. Erbjudandet om svenska som andraspråk möts av viss skepticism från bland annat Felicia som kommenterar detta genom att tyst säga ”men ändå...”. Zlatan själv poängterar dock att han är född och uppvuxen i Sverige och vidare att han pratar svenska och att svenska är hans modersmål men att han ”får ändå hem lapp”. Anledningen till att han har fått erbjudandet om att läsa svenska som andraspråk har enligt Zlatan att göra med att hans pappa är bosnier och att Zlatan själv har ett utländskt efternamn. Han tillägger även att erbjudandet kan vara relaterat till att han pratar bosniska. Likväl blir svenska som andraspråk enbart ett erbjudande på papper som Zlatan har möjlighet att tacka nej till.

### Flerspråkig (icke-)svenskhet

I likhet med vad som framkommit i tidigare kapitel verkar det rymmas en föreställning om att flerspråkighet är kopplat till positionen som svenska som andraspråkselev och att var någon är född, eller som i Zlatans fall var ens föräldrar är födda, är av betydelse för om någon räknas ha svenska



som modersmål eller inte (jfr Skolverket, 2011b). Att Zlatan säger att han pratar bosniska *också* kan ses som ett sätt att poängtera svenska språkets ställning som modersmål för Zlatan. Bosniskan blir ett språk som han pratar utöver svenskan, ett tillägg, ett språk han *också* kan prata.

Det verkar dock i detta fall vara just flerspråkigheten som en icke-svenskhet, i form av modersmålsundervisning, som resulterar i erbjudandet om svenska som andraspråk. Enligt Zlatan har Jesper, en annan elev i klassen som tidigare läst arabiska som modersmål, också fått frågan om att läsa svenska som andraspråk. Alexandra som, i likhet med Zlatan, har en förälder som inte är född i Sverige, men som däremot själv varken pratar eller läser något annat modersmål än svenska, har dock, och kanske just därför, inte fått erbjudande om svenska som andraspråk. Grunden för vilka elever som erbjuds, eller inte erbjuds, att läsa svenska som andraspråk verkar alltså i dessa ovanstående fall vara kopplat till att ha eller ha haft modersmålsundervisning i ett annat språk än svenska, en grund som Diskrimineringsombudsmannen (2018) menar är diskriminerande. Sammankopplingen mellan deltagande i ämnet modersmål och erbjudandet att även läsa svenska som andraspråk kan dock ses i ljuset av att ett annat modersmål än svenska är en av urvalsgrunderna för att erbjudas undervisning i svenska som andraspråk om det behövs (SFS 2011:185, Kap 5, 14 §). För Zlatans och Jespers del handlar det dessutom just om ett erbjudande, och inte en uppmaning eller ett tvång.

Positionen svenska som andraspråkselev som icke-svensk kan också utläsas i det Zlatan säger om att han fått erbjudandet om svenska som andraspråk på grund av sin pappas ursprung och sitt utländska efternamn, samtidigt som Zlatan påtalar att han läser svenska eftersom han själv är född och uppvuxen i Sverige och har svenska som modersmål. Genom att inte anta erbjudandet om svenska som andraspråk, som trots allt upprepat givits till honom, gör Zlatan motstånd mot och misserkänner interpellationen av honom som svenska som andraspråkselev och icke-svensk. Till skillnad från andra elever blir motståndet mot att bli kategoriserad som svenska som andraspråkselev på så vis ”lyckat” eftersom Zlatan läser enligt kursplanen i svenska.

En tänkbar förklaring till varför Zlatan ”lyckas” undkomma positionen som svenska som andraspråkselev, medan andra elever såsom exempelvis Kalle inte gör det, kan utifrån elevernas egna resonemang relateras till elevernas skolprestationer, eller närmare bestämt betyg. Zlatan har till

skillnad från Kalles tidigare F-varning i svenska ett av de högre betygen i ämnet. I likhet med vad Kalle själv tidigare poängterar kan den bristdiskurs som får svenska som andraspråk att konstrueras som ett stödämne även resultera i att elever med sämre betyg bedöms behöva undervisning i svenska som andraspråk, medan de högpresterande eleverna inte anses ha ett lika stort behov, trots vissa liknande utländska markörer. Elever såsom Zlatan får alltså, och kan själva uppfatta, svenska som andraspråk som erbjudande och som en valmöjlighet som står öppen att acceptera eller tacka nej till, medan det för andra elever såsom Kalle, Pojo och Sarah är mer tvingande.

I samtalet poängterar Zlatan att han pratar svenska och att det är hans modersmål men att han ”får ändå hem lapp, men jag vet inte, alltså, jag tar inte illa vid mig så”. I det Zlatan säger ryms alltså också en föreställning om att det skulle kunna gå att ta erbjudandet om svenska som andraspråk och därmed positionen som svenska som andraspråkselev som något negativt. Svenska som andraspråk som något dåligt och som ett potentiellt stigma verkar därmed vara underförstått i elevernas resonemang.

Det framstår även som självklart vilka elever som *inte* är svenska som andraspråkselever, eftersom Zlatans erbjudande får Felicia att reagera. Trots att Zlatan själv motiverar erbjudandet om svenska som andraspråk utifrån att han bland annat läser bosniska som modersmål ifrågasätts detta genom att Felicia kommenterar ”men ändå” när Zlatan säger att han inte tar illa vid sig.

I detta avseende blir det också intressant och relevant att relatera tillbaka till eleven Kalle som läser svenska som andraspråk men som tidigare har läst svenska. Kalle är i likhet med Zlatan född i Sverige och räknar svenska som sitt modersmål. Till skillnad från Kalle tar dock inte Zlatan avstånd från något språk utan istället lyckas han hävda sin flerspråkighet genom att göra anspråk på svenska som sitt, *tillsammans* med bosniskan. I Kalles fall fungerar tigrinja, som är Kalles stipulerade modersmål, som en av de utländska markörer som tillsammans med bland annat sämre betyg får honom att kategoriseras som svenska som andraspråkselev, trots att Kalle inte åberopar några kunskaper i något annat ”modersmål” än svenska och snarare tar avstånd från att framstå som flerspråkig.

Normer kring språk och svenskhet som förekommer i Skolan artikuleras på så vis i uppdelningen mellan svenskämnen där normerna ”både stabiliseras och destabiliseras i de ständiga intersektioner de är en

del av” (Martinsson, 2014, s. 267). Möjlighetsvillkoren för motstånd och för att kunna svara på interpellationen på olika sätt är därmed inte desamma för alla elever och möjligheten att hävda sina språkkunskaper i svenska såväl som andra språk kan därför också ses som villkorat utifrån de positioner som i relation till svenskhet och icke-svenskhet är (o)möjliga för eleverna.

## Avslutande reflektioner

Detta kapitel har handlat om hur elever gör motstånd mot att bli kategoriserade som svenska som andraspråkselever, vilket sker på lite olika sätt och får olika följder. Elevernas motståndspraktiker kan ses som villkorade av kontexten, vilket innebär att de elever som får svenska som andraspråk som ett erbjudande har en större möjlighet att misserkänna och göra motstånd mot elevkategorin till skillnad från de elever som redan kategoriserats och gjorts till svenska som andraspråkselever.

Motstånd i svenska som andraspråksklassrummet resulterar i en utmaning av den disciplinära makten och möts av en visserligen ”vänlig” men också synlig maktutövning som syftar till att sätta eleverna på plats och återställa den normala ordningen. Eleverna gör även motstånd mot svenska som andraspråkskategorin och de maktrelationer som finns i skolan som institution genom att konstruera ett ”vi” som kan svenska i motsats till lärare som inte anses kunna det. Motståndet grundar sig på språkliga hierarkier och enspråkiga ideologier, vilket i sin tur resulterar i en (re)produktion av desamma och leder till en förstärkning av den bristdiskurs som omger svenska som andraspråksämnet och dess elever.

Centralt för elevernas motståndspraktiker är förhandlingen om att räknas som svensk eller inte, där eleverna använder Sverige som födelse-land och att ha svenska som modersmål som ett argument för svenskhet, ett argument som accepteras för vissa elever medan det för andra resulterar i bestraffningar och disciplinering. Vissa elever kan framhålla sin flerspråkighet och delta i modersmålsundervisning och ändå misserkänna interpellationen av dem som svenska som andraspråkselever. Andra elever görs till svenska som andraspråkselever trots att de gör anspråk på en enspråkig svenska, vilket kan liknas vid romanfiguren Alen i kapitlets inledning, som försökte göra motstånd mot att bli betraktad som icke-svensk genom att göra anspråk på svenskhet och det svenska språket. Där Alen möter artikulert motstånd av Anita, socialsekreteraren som avvisar Alens anspråk på att vara svensk, möter eleverna främst ett

undvikande och en tystnad, som likväl innebär ett avfärdande av elevernas normbrytande handlingar och anspråk på svenskheten.

Svenska och svenska som andraspråk blir på detta sätt arenor i Skolans vardag där elever och lärare förhandlar om vem som kan kalla det svenska språket "sitt" och tillskrivas svenska som "sitt" språk. Förhandlingen handlar även om vem som därmed kan göra anspråk på svenskhet, och undkomma svenska som andraspråkseleven som institutionell kategori och som ett uttryck för en icke-svenskhet. Att passera och räknas som svensk kan ses som en ständig förhandling där kategoriseringen svenska som andraspråkselev å ena sidan placerar elever utanför svenskheten, samtidigt som elever å andra sidan fortfarande försöker göra anspråk på denna svenskhet.

Från att i detta kapitel ha fokuserat på elevernas misserkännande och motstånd undersöker nästkommande kapitel elevernas förhandlingar om svenska som andraspråkseleven som kategori, men nu med fokus på hur eleverna erkänner, accepterar och intar den som position.

## Erkännande och acceptans

Det verkade som om man i mig såg en främling som lurades genom att låtsas att inte vara det. En misstänksamhet, som var större än den som ursprungligen fanns, växte fram. Ju mer jag kom in i det svenska samhället, desto viktigare blev det att påpeka det utländska hos mig.

Mina barn, födda och uppväxta i landet av en svensk mor fick heta invandrarbarn och skulle ha hemspråksundervisning. Jag ansträngde mig som en myra för att lära mig svenska, mina barn skulle dock undervisas i grekiska och jag skulle tala grekiska med dem för att de på det sättet skulle bli delaktiga i min kultur. Jag anmodades att uppfostra små greker i Sverige, det vill säga permanenta utanförskapet.

Jag vägrade spela den rollen och det ledde till en ännu större misstänksamhet, denna gång också från invandrare. Här har vi en invandrare som inte vill vara invandrare, här har vi en grek som inte vill vara grek, här har vi en främling som inte vill vara det och såväl svenskar som invandrare enades om att göra mig till utbölning ännu en gång.

Men jag vägrade. Jag vägrade i närmare trettiofem år. Nu orkar jag inte längre. Jag erkänner mig skyldig på alla punkter.

Jag är en invandrare. En grek och en främling.

I utdraget ovan ur *Ett nytt land utanför mitt fönster* beskriver författaren Theodor Kallifatides (2001, s. 49-50) hur han efter att ha invandrat till Sverige försökt att inte vara, eller bli betraktad som, en främling och invandrare, vilket dock inte accepterats av vare sig svenskar eller andra invandrare. Trots att hans barn är födda i Sverige av en svensk mamma blir de betraktade som invandrarbarn. Nu efter närmare trettiofem år orkar Kallifatides inte längre, utan skriver att ”jag erkänner mig skyldig på alla punkter. Jag är en invandrare. En grek och en främling”. Trots Kallifatides ansträngningar blir alltså han, likväl som hans barn, betraktade som invandrare, en stämpel Kallifatides inte tycks komma bort från och därför till slut bekänner sin tillhörighet till. Att erkänna, acceptera, ”kapitulera” inför, eller att

svara på interpellationen som den är avsedd såsom Kallifatides därmed gör, utgör fokus i föreliggande kapitel.

I tidigare kapitel visas hur skolans styrdokument, lärare och skolpraktik utgör de institutionella villkor som ramar in och konstruerar kategorin svenska som andraspråkselever (jfr Foucault, 1991), samt hur eleverna själva förhandlar om innehållet i kategorin svenska som andraspråkselev genom att relatera det till icke-svenskhet och ett bristande svenskt språk. Föregående kapitel visar hur eleverna gör motstånd mot att bli kategoriserade som svenska som andraspråkselever och misserkänner denna interpellation. Detta kapitel tar, i likhet med föregående, också avstamp i frågan om hur eleverna förhandlar och förhåller sig till svenska som andraspråkseleven som kategori och hur de positionerar sig samt positioneras i relation till den. Nu riktas dock fokus mot hur eleverna använder svenska som andraspråkseleven som kategori och position att inta. Utifrån hur eleverna ramar in svenska som andraspråkseleven som visats i tidigare kapitel handlar detta kapitel om hur eleverna med avstamp i inramningen på olika sätt accepterar, intar och positionerar sig som svenska som andraspråkselever.

Kapitlet fokuserar inledningsvis på hur eleverna intar positionen som svenska som andraspråkselever med utgångspunkt i de positiva effekter deltagande i svenska som andraspråk har. Därefter handlar kapitlet om hur eleverna resonerar kring, och använder sig av, de skillnader som de beskriver finns mellan svenskämnen för att på olika sätt få bättre framtidsmöjligheter, potentiella fördelar som dock inte alla elever lyckas ta del av.

”Jag bytte ju till sva och känner att det blev mycket bättre”

I tidigare kapitel diskuteras hur indelningen av elever i respektive svenskämne inte är en självklarhet vare sig i skolans styrdokument eller för lärare och elever i praktiken på Skolan. En av de frågor jag ställer i gruppintervjuerna med eleverna är vilka elever som läser svenska som andraspråk och varför och om eleverna upplever att det är skillnader mellan svenskämnen. Vid dessa frågor diskuterar och beskriver i synnerhet de elever som läser svenska som andraspråk hur

de själva upplever ämnet och undervisningen. Flera av eleverna uttrycker i dessa diskussioner uppskattning över svenska som andraspråksundervisningen, dock av lite olika skäl. Exempelvis berättar Jack i en gruppintervju att han har bytt från svenska till svenska som andraspråk och att han tycker att det har blivit bättre för honom efter bytet. De tre elever som är med i denna gruppintervju, som figurerat i tidigare kapitel, läser alla svenska som andraspråk i klass 9:2. Jack kommer sent till intervjun och jag har därför redan hunnit fråga de andra eleverna, Sarah och Kalle, om skillnaderna mellan svenskämnen och om de upplever att eleverna i klassen gör skillnad på vilka som läser svenska respektive svenska som andraspråk:

**Frida:** Vi pratade innan du [Jack] kom hur det är att läsa svenska som andraspråk och svenska, om det känns som att det görs skillnad i klassen och så där? Och det tyckte Sarah och Kalle här...

**Jack:** Alltså jag vet inte alltså. Jag har inga problem med att vara i sva typ. Eller ja, innan var jag ju i normala [svenskan]. Fast jag tyckte det var svårt, för att det var större grupp och då pratade dom med varandra och då kunde jag inte koncentrera mig, så jag fick [byta]... Men när man är i så här mindre grupp då var det mycket lättare och så.

**Frida:** Var det på den här skolan?

**Jack:** Ja, det var på den här skolan, ja. Så jag bytte ju till sva och känner att det blev mycket bättre. Det var så här lugnare och sånt. Det är mycket roligare där, jag vet inte, man känner sig tryggare där, känner jag...

På min fråga om Jack tycker att det görs skillnad i klassen på eleverna som läser svenska och svenska som andraspråk svarar Jack att han inte vet. Han verkar i sitt svar inte heller tillskriva det någon större betydelse då han fortsätter med att beskriva hur han själv tyckte att det var svårt med undervisningen i ”normala” svenskan eftersom det var många elever som pratade med varandra och han fick därför svårt att koncentrera sig.

Svenska som andraspråksgruppen består av ett färre antal elever och Jack beskriver det som bättre att vara där än i svenskan, eftersom det är ”lugnare” och ”mycket roligare”. Framför allt ger han uttryck för att han känner sig tryggare i den mindre svenska som

andraspråksgruppen. I likhet med vad som visats i tidigare kapitel får svenskämnet dock status som det ”normala” i Jacks beskrivning, vilket i sin tur förstärker bilden av svenska som andraspråk som det Andra, men hos Jack innebär svenska som andraspråk något annorlunda i positiv bemärkelse. Tryggheten i att vara i en mindre grupp och få studiero är centralt i de fördelar som Jack förknippar med svenska som andraspråksundervisningen.

I intervjun pratar vi tyvärr inte vidare om exakt hur det har gått till när Jack bytt svenskämne. Till skillnad från många andra elever som blivit uppmanade att byta till svenska som andraspråk ger Jack inte uttryck för att det skulle vara något påtvingat av lärarna eller Skolan, vilket kan vara en bidragande orsak till hans uttalade positiva inställning. Samtidigt säger dock Jack även att han inte har ”problem med att vara i sva” istället för i den ”normala” svenskan. I likhet med vad som diskuterats i tidigare kapitel bidrar synen på svenskämnet som norm till att (re)producera den bristdiskurs som omgärdar svenska som andraspråk. När Jack säger att han själv inte upplever det som ett ”problem” att läsa svenska som andraspråk, snarare tvärtom, synliggörs hur bristdiskursen resulterar i att det skulle kunna uppfattas som problematiskt, stigmatiserande eller dåligt att läsa svenska som andraspråk.

Jacks fokus på det positiva med svenska som andraspråksundervisningen kan vara ett sätt att motarbeta den bristdiskurs som finns och att visa på fördelarna med det som annars får svenska som andraspråk att utmålans som ett stödämne till svenska. Att Jack inte har ”problem med att vara i sva” kan också vara ett ställningstagande mot det (negativa) skillnadsskapande som Sarah och Kalle påtalat tidigare under intervjun och vars svar jag inkluderar i den fråga jag ställer till Jack. Genom att positionera sig som svenska som andraspråkslev, som Jack i samtalet gör, får han tillgång till svenska som andraspråksämnets positiva aspekter och det han själv beskriver som en bättre undervisning.

Även andra elever uttrycker skillnader mellan svenskämnena som något positivt. I en annan gruppintervju med elever i klass 9:2 beskriver Theres, som går i samma klass som Jack, hur hon bytt från svenska som andraspråk till svenska och sedan tillbaka till svenska



som andraspråk igen eftersom hon tyckte det var svårt i svenskagruppen:

**Frida:** Har du valt det själv [att läsa svenska som andraspråk] eller har du liksom...?

**Theres:** Nej min lärare, eller Svenska som andraspråkläraren, eller det är Skolan som har gjort det.

**Frida:** Men läste du det på din förra skola också?

**Theres:** Ja, andraspråk har det alltid varit. Eller kanske inte alltid. Jag vet att jag har varit typ i ett år med klassen så här, med riktiga svenskagruppen. Fast sen ville jag inte ha det, för jag tyckte det var svårt så jag fick gå tillbaka till andraspråk.

Theres säger att hon inte själv fått bestämma att hon ska läsa svenska som andraspråk utan att det är "Svenska som andraspråkläraren" eller "Skolan" som har gjort det. Att "Skolan" har tagit beslutet kan jämföras med Skolförordningens (SFS 2011:185) formulering kring att det är rektor som officiellt (som ansvarig för undervisning och lärare) beslutar om undervisning i svenska som andraspråk, vilket dock inte är särskilt vanligt i skolpraktiken och inte heller på Skolan.

Theres berättar att hon tidigare under en period har läst svenska men att hon efter ett tag "tyckte det var svårt" och därför bytte tillbaka till svenska som andraspråk. Utifrån vad Theres säger är det lite oklart hur bytena gått till mellan svenskämnen, och jag frågar inte vidare kring detta, men i Theres beskrivning verkar hon själv tidigare ha varit med och bestämt vilket svenskämne hon ska läsa. Eftersom Skolan är relativt ny, tolkar jag det som att bytena mellan svenskämnen skedde på Theres tidigare skola och att hon därmed läste svenska som andraspråk igen innan hon började på Skolan.

I likhet med Jack positionerar sig Theres som en svenska som andraspråkselev för att möjliggöra de fördelar som fås i och med deltagandet i svenska som andraspråk. Denna positionering görs också i relation till att svenskämnet, dess klassrum och grupp, benämns som den "riktiga svenskagruppen", vilket kan liknas vid hur Jack ovan pratar om den "normala" svenskan. Svenskämnet som norm är således, vilket framgått även i tidigare kapitel, ständigt närvarande i elevernas resonemang och i hur de själva därmed väljer

att positionera sig som svenska som andraspråkselever. Svenska som andraspråk som det ovanliga och som det som avviker från svenskämnet möjliggör dock något positivt och bättre för eleverna själva.

### En ”enklare” svenska

Bland eleverna uttrycks en uppfattning om svenska som andraspråk som ett annorlunda ämne även på andra sätt än att det inte betraktas som den ”normala” eller ”riktiga” svenskan. Som jag visat i tidigare kapitel ramar eleverna in svenska som andraspråk som ett ”lättare” ämne, något som dock lärarna på Skolan inte håller med om. Svenska som andraspråk som en lättare och enklare svenska diskuteras även i gruppintervjun med Kalle, Sarah och Jack och jag återvänder därför här till intervjun och hur Sarah och Kalle resonerar kring skillnaderna mellan svenskämnen:

**Kalle:** Alltså typ vissa säger till mig bara ”äh Kalle, du har så tur du går i sva”, men bara ”är det inte segare där liksom?”, frågar dom. ”Lär ni er inte segare?”. Jag bara ”jo det gör man”. Tycker inte du det Sarah, att typ här i sva det går på mycket saktare hastighet än vad det gör på där [i svenskan]? Typ dom jobbar med en grej medan vi jobbar med en annan. Så kanske vi lär oss...

**Sarah:** Fast vi läser ju olika kurser då, för vi har ju lättare svenska än vad dom har.

**Kalle:** Ja, så det är kanske typ det dom säger ”ja men det är mycket enklare”.

Kalle säger i samtalet att andra elever – elever som läser svenska – uttrycker att han har ”tur” som läser svenska som andraspråk. Men enligt Kalle uppfattar dessa elever även svenska som andraspråksundervisningen som ”segare” eller att eleverna lär sig segare där, vilket Kalle själv håller med om. Han frågar sedan Sarah om inte hon också tycker att det går långsamma i svenska som andraspråk jämfört med svenskan. Sarah håller inte direkt med Kalle utan påpekar istället att svenska som andraspråk ju är en annan kurs än svenska, som innebär att eleverna som läser ämnet har en ”lättare svenska” än vad de som läser svenska har. Kalle svarar att det kanske är just det som eleverna

som läser svenska säger, att svenska som andraspråk ”är mycket enklare”.

Eleverna verkar således överens om att svenska som andraspråksämnet förknippas med något enklare och lättare. Medan Sarah uttrycker att det *är* en annan, lättare, svenska, pratar dock Kalle istället om hur eleverna som läser svenska uppfattar undervisningen i, och själva ämnet, svenska som andraspråk som något enklare än svenskan. Det verkar alltså finnas en uppfattning hos svenska som andraspråks elever såväl som hos elever som läser svenska att svenska som andraspråk är ett annat ämne, ett långsammare, och även enklare ämne än den ”vanliga” svenskan, trots att ämnena ska räknas som likvärdiga (SFS 2011:185). Elevernas diskussion är ytterligare ett exempel på hur svenskämnet som norm, och svenska som andraspråksämnet som ett typ av stödämne, är en etablerad diskurs i Skolan.

Utifrån de kommentarer och frågor som Kalle säger att han har fått verkar eleverna i klassen ha vetskap om vilka elever som läser respektive svenskämne, en vetskap som verkar finnas överlag på Skolan. I klass 9:2 blir uppdelningen mellan ämnena och eleverna dock tydligare än i andra klasser eftersom undervisningen i svenskämnen i normala fall är separerade i olika klassrum. Svenskämnenas uppdelning resulterar i samtalen i en polarisering mellan elever där både Kalle och Sarah i samtalen positionerar sig som ”vi” elever som läser svenska som andraspråk, medan eleverna som läser svenska beskrivs i termer av ”de andra”. Svenskämnet elever fungerar därmed som en dikotom position som svenska som andraspråks eleverna förhåller sig och positionerar sig i relation till, och även i opposition mot.

## Alla lika olika

Sarah och Kalle framhåller i utdraget ovan skillnaderna mellan svenskämnen och ger uttryck för svenska som andraspråk som en ”lättare svenska”, vilket kan ses som en (re)produktion av den bristdiskurs som omgärdar ämnet. Som jag tidigare visat framträder denna bristdiskurs i det omgivande samhället såväl som i skolans institutionella villkor och praktiker och är således något som eleverna

är tvungna att förhålla sig till oavsett om de håller med eller inte. Eleverna själva gör dock i sitt samtal även motstånd mot själva bristdiskursen och ifrågasätter skillnadsskapandet genom att i sin positionering som svenska som andraspråkselever samtidigt hävda att det inte är så stor skillnad på undervisningen i de olika svenskämnen:

**Sarah:** Fast det känns inte som att vi gör ändå *så* annorlunda saker än vad dom gör. Det är ju inte jätte, jätteannorlunda. Fast jag tror inte det är det eleverna där inne fattar riktigt. Jag fick i alla fall ingen... för jag gick ju där innan, i vanlig [svenska]. Och sen bytte jag hit när svensk läraren sa till mig och då var det inte, alltså jag märkte ju inte någon stor skillnad.

**Kalle:** Du bytte ju första månaden.

**Sarah:** Ja!

**Kalle:** Jag bytte ju typ efter andra halvåret och då märkte jag mycket skillnad liksom. Här kanske dom typ upprepar massor. För mig är det enkla ord, jag kanske hört dom innan, men för andra är det inte det, så jag måste också förstå att jag går i sva och alla inte kan svenska jättebra.

**Sarah:** Ja, men det är ju det jag, det där är ju sant. För alla hänger ju inte riktigt med på samma nivå som vi är på och då måste hon [Svenska som andraspråkläraren] ju förklara andra saker som vi redan vet. Och på det sättet går det ju segare, men det är ju inte så att dom läser en sak och vi läser en helt annan. Det är ju inte det. Alltså vi läser ju samma saker.

**Kalle:** Vi läser ju samma text, men hon upprepar ju texten sen två gånger eller nåt sånt.

**Sarah:** Jag tror nog att läraren går mer in i så här djupet, förklarar mer ord och sånt.

I samtalet mellan eleverna säger Sarah att det inte är så stor skillnad mellan svenskämnen, men att ”eleverna där inne”, det vill säga de elever som läser svenska, inte verkar uppfatta det så och inte förstår att eleverna gör samma saker i båda svenskämnen. I likhet med hur Kalle och Sarah i det tidigare utdraget ställer svenska som andraspråkseleverna mot eleverna som läser svenska pratar alltså Sarah även nu om dessa sistnämnda elever som ”dom” och som ”eleverna där inne”. Här blir återigen den rumsliga dimensionen

avseende svenskämnenas uppdelning exemplifierad genom att eleverna som läser svenska ”där inne” påtalas vara rumsligt avgränsade från vi:et – elever som läser svenska som andraspråk.

I samtalet opponerar sig Sarah mot att eleverna som läser svenska positionerar svenska som andraspråksämnet som något väldigt annorlunda än svenskan, medan hon själv menar att ”vi läser ju samma saker”. Kalle protesterar genom påtala att han, som har mer erfarenhet från svenska, upplevt större skillnader mellan svenskämnenä än Sarah. I sina beskrivningar verkar dock både Kalle och Sarah ense om att de i svenska som andraspråk får mer förklaringar och att läraren upprepar mer och förklarar fler ord, vilket kan ses som en del av ämnets andraspråksspecifika utgångspunkter (Axelsson, 2013; Gibbons, 2016).

Framhävandet av att svenskämnenä behandlar samma innehåll, fast med mer förklaringar och upprepningar i svenska som andraspråk, innebär att eleverna positionerar svenska som andraspråksämnet som något lika mycket värt och i förlängningen sig själv som svenska som andraspråkselever som självklara, normala och likvärdiga.

I samtalet erkänner eleverna interpellationen som svenska som andraspråkselever och positionerar sig i enlighet med den (Althusser, 1976; Butler, 1995). Men för dessa elever innehåller erkännandet även en omförhandling kring vad positionen innebär. Eleverna uttrycker att det också inom svenska som andraspråksämnet finns stora skillnader mellan elever. Sarah håller exempelvis delvis med Kalle om att undervisningen i svenska som andraspråk är annorlunda jämfört med svenskan, vilket hon exemplifierar genom att beskriva att andra elever behöver förklaringar på sådant som hon och Kalle redan vet. Sarah säger också att ”alla hänger ju inte riktigt med på samma nivå som vi är på” och Kalle uttrycker något liknande då han säger att ”jag måste också förstå att jag går i sva och alla inte kan svenska jättebra”. De brister som förknippas med svenska som andraspråksämnet, och som resulterar i en annorlunda undervisning, hör därmed andra elever till.

Sarah och Kalle uttrycker att svenska som andraspråk *egentligen* riktar sig till de elever som inte är så bra på svenska, eller inte ”kan svenska jättebra”, till skillnad från Kalle och Sarah själva. Kalles och

Sarahs ”vi” rymmer således inte alla svenska som andraspråkselever. I samtalet positionerar de sig som något annat än ”de andra” svenska som andraspråkseleverna, och istället som elever som ligger på en annan (bättre) nivå och som till skillnad från de andra eleverna *kan* svenska. Svenska som andraspråkseleven som kategori och position kan därmed rymma olika slags innehåll och betydelser och i samtalet positionerar sig Kalle och Sarah både som likvärdiga med svenskämnetns elever och som annorlunda och bättre svenska som andraspråkselever.

Skillnadsskapandet mellan elever som läser svenska som andraspråk är inte något Kalle och Sarah är ensamma om på Skolan. Under en friluftsdag slår jag följde med Pojo, som går i parallellklassen 9:1. Även hon uttrycker skillnader i språkkunskaper, och därmed en typ av gradering, mellan de elever som läser svenska som andraspråk i klassen:

När jag pratar med Pojo under vandringen återkommer hon till att hon tycker att Daniel, som går i samma svenska som andraspråksgroup som Pojo, får väldigt mycket hjälp av Svenska som andraspråkläraren, medan hon själv inte får någon. Pojo säger att läraren inte rättar hennes uppgifter när hon behöver det, medan Daniel enligt henne får massor av kommentarer och hjälp av Svenska som andraspråkläraren. Samtidigt säger Pojo att Svenska som andraspråkläraren har sagt att hon pratar bäst svenska i svenska som andraspråksguppen, vilket får henne att undra varför Daniel då har högre betyg än vad hon har. (Fältanteckning, 10 oktober 2016)

Pojo pratar under friluftsdagen om att hon tycker att andra svenska som andraspråkselever i klassen, i synnerhet Daniel, får mycket mer hjälp och uppmärksamhet av Svenska som andraspråkläraren jämfört med vad hon själv får. Pojo undrar också över varför hon har fått ett lägre betyg än Daniel i svenska som andraspråk, trots att Svenska som andraspråkläraren har sagt att hon pratar bäst svenska i gruppen.

I klass 9:1 är svenska som andraspråkseleverna endast fyra stycken, och Pojo har till skillnad från de andra tre eleverna gått hela sin skolgång i svensk skola. Den uttalade jämförelsen med just eleven Daniel kan, utöver det Pojo själv säger i samtalet och som är relaterat till olika tillgång till hjälp och stöd, förklaras med att Daniel även, som visats i tidigare kapitel, ses som lärarnas förebild för en ”bra elev” i

allmänhet och en lyckad svenska som andraspråkselev i synnerhet. Han beskrivs ständigt av lärarna som en elev som utvecklas genom att ”kämpa”. Daniel figurerar därmed som lärarnas idealbild mot vilken de andra eleverna som läser svenska som andraspråk mäts mot och ses som mindre önskvärda än och avvikande från (jfr Ramussen, 2006).

Pojo motsäger dock lärarnas upphöjning av Daniels svenska språk genom att, i likhet med hur Kalle och Sarah tidigare positionerat sig som ”bättre” svenska som andraspråkselever, positionera sig som den som pratar bäst svenska av eleverna som läser svenska som andraspråk i klass 9:1. På detta sätt sker en viss förskjutning i den betydelse som ryms i svenska som andraspråkseleven som kategori, eftersom den även rymmer elever som positionerar sig som svenska som andraspråkselever som kan, eller är bra på, svenska.

Skillnadsskapandet mellan de elever som är ”bättre” och ”sämre” på svenska, och som framkommer i samtalen med eleverna, artikuleras dock utifrån samma språkliga hierarkier och enspråkiga ideologier som är delaktiga i att producera den bristdiskurs som konstruerar svenska som andraspråksämnet. På så vis befästs därmed även det som får svenska som andraspråkseleverna att förknippas med dålig svenska från första början.

### **Bara lite extra**

Skillnaderna mellan svenskämnen både bekräftas och dementeras i elevernas utsagor. Svenska som andraspråksämnet status som lättare svenska betonas, för att på en och samma gång beskrivas som ett ämne som inte skiljer sig åt från svenska. Oavsett beskrivning förhåller sig elevernas resonemang ständigt till den status som stödämne svenska som andraspråk har och som jag har visat ovan.

Svenska som andraspråk som ett ämne innehållandes mer stöd framkommer alltså även i de sammanhang då elever påtalar att det inte egentligen är någon skillnad mellan svenskämnen, men att undervisning i svenska som andraspråk samtidigt innebär att få lite ”extra”. Detta påtalar av såväl svenska som andraspråkseleven Daniel som av elever som läser svenska när jag frågar om skillnader mellan ämnena:

**Daniel:** Fast det är ingen skillnad tycker jag [mellan svenska och svenska som andraspråk].

**Zlatan:** Alltså du sitter ju med oss, och ni gör ju samma saker.

**Daniel:** På andraspråk man får lite extra hjälp, extra tid... ibland. Men samma inlämning, samma prov, samma allt.

**Felicia:** Allt är ju likadant, liksom för alla.

**Zlatan:** Ja, egentligen.

**Felicia:** Bara extrahjälp med att kunna typ uttrycka sig.

Daniel, som är den enda eleven i gruppintervjun ovan som läser svenska som andraspråk, beskriver svenskämnen som lika och påtalar inledningsvis att det enligt honom inte är någon skillnad mellan ämnen. Daniel får medhåll av Zlatan, och i klass 9:1 som eleverna går i har de allt som oftast svenska och svenska som andraspråk i samma klassrum, vilket kan vara anledningen till att Zlatan säger att ”du sitter ju med oss, och ni gör samma saker”. Daniel fortsätter med att säga att han ibland får extra hjälp och tid, men att inlämningarna och proven är desamma i svenska som andraspråk som i svenska, vilket Felicia och Zlatan håller med om.

Zlatans beskrivning av ”oss” som läser svenska och ”ni” som läser svenska som andraspråk innebär en gränsdragning mellan eleverna som läser respektive svenskämne, även om ämnenas innehåll beskrivs som samma. Daniels positionering som svenska som andraspråkselev framstår som likvärdig med de elever som läser svenska genom hur han påtalar att det i svenskämnen är ”samma inlämning, samma prov, samma allt”. Felicia håller med om att ”allt är ju likadant, liksom för alla” men återkommer sedan, i likhet med Daniel, till att det ändå finns skillnader mellan svenskämnen men att dessa bara handlar om extrahjälp för svenska som andraspråkseleverna. Eleverna påtalar därmed på en och samma gång likheter såväl som skillnader, båda med utgångspunkt i en möjlig gränsdragning mellan svenskämnen och de elever som läser respektive ämne.

I Daniels beskrivning av den extrahjälp som svenska som andraspråk innebär lägger han till ”ibland”. Detta ”ibland” kan dels innebära att det med andra ord inte *alltid* är någon skillnad mellan



svenskämnen, men det kan dels också innebära att Daniel önskar att detta ”extra” *borde* vara konstant. Synen på svenska som andraspråk som ett ämne som innehåller, eller i alla fall *borde* innehålla, något lite extra i form av möjligheter till mer tid, stöd eller hjälp verkar eleverna vara överens om. Denna syn på det extra som svenska som andraspråk förmodas innebära märks också i klassrummet och i synnerhet i klass 9:1 där svenska och svenska som andraspråksundervisningen bedrivs parallellt. Jämförelser och skillnader mellan ämnena påtalas ofta av eleverna själva i denna klass, i synnerhet i relation till prov och uppgifter.

Som tidigare nämnts präglas undervisningen i årskurs 9 mycket av de nationella prov som eleverna genomför under läsåret. Det utrymme, och därmed den betydelse, som de nationella proven tillskrivs avspeglar sig även hos eleverna, vilket lektionen nedan är ett exempel på:

I klass 9:1 har eleverna lektion i svenska och svenska som andraspråk i samma klassrum. Under lektionen pratar Svenska som andraspråksläraren om en novell som eleverna har i uppgift att skriva och som de ska lämna in senast vid midnatt samma dag. Jesper frågar om eleverna får betyg på inlämningen, men läraren svarar att det bara är träning. ”Men vi måste ju få betyg på uppgiften? Det kan ju inte bara vara NP [nationella proven] som räknas?” protesterar Jesper. ”Nej” svarar Svenska som andraspråksläraren, och vidhåller att novellen bara fungerar som en övning för eleverna och därmed inte är något som betygssätts. Daniel utbrister att det är orättvist att elever som kommit till Sverige, som han själv till exempel, ska göra NP eftersom de inte är så bra på svenska, och ändå ska de göra samma prov som svenskarna. Läraren svarar att det bara är ett prov bland många andra. (Fältanteckning, 5 september 2016)

Från att under lektionen i svenska och svenska som andraspråk ha diskuterat bristen på betygssättning av den novell som eleverna ska skriva, vänder samtalen mellan eleverna och läraren till att handla om de nationella proven som betygsgrundande prov. När eleven Jesper, som läser svenska, ifrågasätter om det bara är resultaten på de nationella proven som räknas kommer även Daniel med ytterligare kritik.

Det är samma nationella prov i de båda svenskämnen, vilket har varit uppe för diskussion på svenska som andraspråkslektionerna flera

gångar under läsåret och något som Daniel även tidigare uttryckt att han tycker är orättvist. Troligtvis är det också i relation till dessa tidigare diskussioner som Daniel på lektionen i utdraget ovan kritiserar att elever som invandrat och som inte är så bra på svenska ändå ska göra samma prov som de han benämner som ”svenskarna”. I positioneringen av sig själv blir i Daniels tal ”svenskarna” några andra än han själv, och några som inte ryms i svenska som andraspråkspositionen. Daniels ståndpunkt kan ses utifrån den paradoxala syn på svenska som andraspråk som finns och som jag redogjort för ovan. Extra tid, långsammare tempo och mer stöd från lärarna kan ses som resurser eleverna har att tillgå och som fördelar med att positionera sig som svenska som andraspråkslev, samtidigt som det också kan bidra till att förstärka synen på eleverna som bristfälliga och ämnet som stödämne.

Även vid andra tillfällen påtalar Daniel den avvikelse positionen som svenska som andraspråkslev medför, i relation till att därmed få möjlighet till extra resurser. I exemplet nedan görs detta bland annat genom att Daniel ber om att få längre tid för att lämna in sina uppgifter i svenska som andraspråk. Även i andra skolämnen påtalar Daniel ofta att han behöver och bör få mer tid i jämförelse med de andra eleverna i klassen som läser svenska. Önskan om längre tid motiveras av Daniel med hänvisning till att han är en svenska som andraspråkslev och inte kan svenska så bra:

Idag ska eleverna i klass 9:1 jobba med uppgifter i svenskämnen som ska vara färdiga att lämnas in om två veckor. De ska då ha läst färdigt sin skönlitterära roman om andra världskriget, skrivit loggbok utifrån sin läsning samt skrivit en sammanfattning av romanen. Under lektionen frågar Daniel Svenska som andraspråksläraren om hur de som läser svenska som andraspråk blir bedömda. ”De blir hårdare bedömda”, skämtar läraren. ”Men får vi extra tid?” frågar Daniel. Läraren svarar att de inte får det, ”men jag behöver extra tid” fortsätter Daniel. ”Men vi kan gå in i rummet om du vill?”, säger hon och avser det lilla grupprummet som ligger i anslutning till klassrummet, där svenska som andraspråksundervisningen ibland bedrivs. Daniel, som under samtalet suttit vid sin bänk, går fram till Svenska som andraspråksläraren som står vid tavlan för att visa sin sammanfattning av den bok han läst. ”Den är för lång” kommenterar läraren på en gång. ”Kan vi gå dit?” frågar hon igen och pekar på grupprummet. Daniel

svarar ”ja” och går före läraren in i grupprummet. (Fältanteckning, 28 september 2016)

I utdraget ovan frågar Daniel om hur eleverna i svenska som andraspråk blir bedömda varpå Svenska som andraspråkläraren svarar att ”de blir hårdare bedömda”. Jag uppfattar det som ett uppenbart skämt eftersom det inte möts av protester av Daniel, och skämtet anspelar troligtvis på uppfattningen om att svenska som andraspråk är ett lite lättare ämne än svenska och att eleverna därmed inte blir lika hårt bedömda, eller åtminstone inte hårdare, jämfört med eleverna som läser svenska (jfr Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018). Daniel uttrycker sedan att han tycker att han borde få längre tid i egenskap av att vara svenska som andraspråkselev då han frågar ”får vi extra tid?”, där ”vi” syftar på eleverna som läser svenska som andraspråk. När Svenska som andraspråkläraren svarar nekande på frågan om mer tid för svenska som andraspråkseleverna i allmänhet hänvisar istället Daniel till sig själv genom att poängtera att *han* behöver extra tid. Istället för att möta frågan om extra tid igen erbjuder läraren att hon och Daniel kan gå in i det mindre grupprummet som ligger bredvid klassrummet, vilket innebär att han kan få hjälp av läraren med den uppgift han skriver. När Daniel sedan visar sin uppgift och får höra att den behöver bearbetas godtar han erbjudandet om hjälp i grupprummet och går före läraren dit.

Klassrumssituationen ovan visar hur den positionering som svenska som andraspråkselev som Daniel gör används för att försöka möjliggöra extra resurser i relation till de särskilda behov som också tillskrivs positionen. Den extra tid Daniel i detta fall efterfrågar möjliggörs dock inte den här gången utan istället erbjuder Svenska som andraspråkläraren extra stöd i ett angränsat rum. Genom att fysiskt flytta sig till den plats som specifikt är avsedd för svenska som andraspråkseleverna svarar Daniel också på lärarens anrop av honom som svenska som andraspråkselev i behov av särskilda resurser. Den rumsliga förflyttningen förstärker i sin tur uppdelningen och gränsdragningen mellan svenskämnen.

Daniels, såväl som lärarens, sätt att förhålla sig till, och prata om, svenska som andraspråksämnet innebär på ett liknande sätt som visats tidigare i kapitlet en (re)produktion av svenska som andraspråk som

ett stödämne till den ”vanliga” svenskan. Interaktionen mellan läraren och eleven och hur den realiseras i skolpraktiken kan dock även ses som ett uttryck för de andraspråksspecifika utgångspunkter och den stöttning som svenska som andraspråksämnet ska möjliggöra i relation till undervisning av andraspråkselever (jfr Bigestens & Kaya, 2018; Kaya, 2020; Magnusson, 2017).

### **Brist som potentiell resurs**

Att använda sina egna påtalade brister i svenska och positionera sig som svenska som andraspråkselev kan ses som ett sätt för vissa elever att använda något som oftast betraktas som en bristposition till sin fördel, som en typ av omvänd diskurs (jfr Butler, 1995; Foucault, 2002). Eleverna kan få tillgång till extra resurser som de anser att de behöver i undervisningen i allmänhet genom att påtala brister och använda sig av svenska som andraspråkscategoriseringen, även om det inte alltid lyckas utifrån de önskemålen eleverna själva har. Exempelvis finns även andra elever som läser svenska som andraspråk såsom Pojo, som önskar mer lärarhjälp på grund av de brister i svenska språket som hon själv beskriver att hon har. Det framkommer under en lunchrast när jag sitter i Skolans matsal med Pojo och vårt samtal kommer in på ämnet biologi. I högstadiet läser eleverna inte alla NO-ämnena varje termin och just biologi har klass 9:1 senast haft i årskurs 8. Ämnet återkommer inte förrän under vårterminen, det vill säga den sista terminen för årskurs 9 och hela högstadiet. Biologin under våren får därmed avgörande betydelse för vilket betyg eleverna i slutändan får i ämnet, vilket gör Pojo lite orolig eftersom hon upplever ämnet som svårt:

Pojo berättar om sina erfarenheter av läraren i biologi från årskurs 8 och säger att Biologiläraren sänkte hennes tidigare betyg. Pojo berättar vidare att hon upplever att läraren inte gett henne den hjälp hon känner att hon behöver och klagar på att läraren hjälpt andra elever som inte ens bett om hjälp, medan Pojo själv räckt upp handen men blivit ignorerad av läraren. Pojo säger också att hon har haft svårt att hänga med på biologielektionerna och inte förstått det som läraren skriver på tavlan, utan bara skrivit av utan att förstå något. Hon berättar vidare att hon sagt till läraren att hon inte har lika mycket svenska ord som de som är svenskar och därför haft svårare för att skriva uppgifterna på ett sätt som tillfredsställer läraren. ”Jag var den enda... Alla andra var

svenskar, eller ja *svenskar*”, tillägger hon. (Fältanteckning, 12 december 2016)

I samtalet med mig i matsalen uttrycker Pojo oro inför vårens undervisning i biologi, ett ämne som Pojo säger att hon sänkt sitt betyg i. Pojo säger också att hon har svårt att hänga med i undervisningen i ämnet och att hon har sagt detta till läraren och försökt att få hjälp, men att hon upplever att hon blivit ignorerad. Svårigheterna med biologijämnet hänvisar Pojo bland annat till att hon inte har ett lika stort ordförråd som de elever som är svenskar.

I Pojos beskrivningar framkommer en gränsdragning mellan de andra eleverna i klassen som beskrivs som ”svenskar” till skillnad från henne själv. Samtidigt tycks Pojo vara medveten om att benämningen svenskar kan vara problematisk då hon tillägger ”eller ja *svenskar*”. Betoningen på ”svenskar” kan också tolkas som att hon menar så kallade svenskar och därmed uttrycker en osäkerhet över hur hon själv tillskriver alla andra elever en svenskhet. De andra eleverna som så kallade svenskar innebär också att Pojo tillskriver sig själv ett invandrarskap, trots att hon kanske själv, lika mycket som många andra elever, skulle kunna räknas som så kallat svensk.

Pojo verkar dock inte explicit vilja tillskriva sig själv epitetet ”invandrare” eftersom ”jag var den enda” följs av en paus innan hon fortsätter med ”alla andra var svenskar”. Hennes positionering innebär ändå en opposition till ”svensk” och Pojo framställer sig själv som icke-svensk genom att alla andra elever, utom Pojo själv, beskrivs som svenskar. I likhet med Daniel ovan uttrycker Pojo därmed att ”svenskarna” är någon annan än hon själv, och de kan ses som några som i egenskap av att vara ”svenskar” har tillgång till något som Pojo som svenska som andraspråkselev inte har, i det här fallet ett annat och ett större ordförråd i svenska än Pojo, vilket i sin tur resulterar i olika möjligheter att lyckas väl i ett särskilt ämne.

Utdragen i kapitlet visar hur eleverna på olika sätt lyfter fram sina uppfattade brister i svenska. Att Daniel frågar om längre tid och motiverar detta med att han inte kan svenska, eller på olika sätt framhåller att svenska som andraspråkselever inte bör bli bedömda på samma sätt som elever som läser svenska, innebär ett försök att genom omvända diskurser använda positionen som svenska som

andraspråkselev och den bristdiskurs som konstruerar kategorin. Detsamma gäller även att ingå i svenska som andraspråksundervisningen för att få bättre studiero och få mer hjälp samt känna trygghet som Jack och Theres, eller som i exemplet med Pojo försöka få extrahjälp av läraren.

Exemplen visar hur eleverna ”gör” svenska som andraspråkspositionen, vilket i sin tur får särskilda effekter i särskilda kontexter (Butler, 1997, 1990/2007). Genom att påtala att de inte kan svenska, eller inte kan svenska såsom ”svenskarna” kan, erkänner eleverna interpellationen som svenska som andraspråkelever (Althusser, 1976; Butler, 1995), vilket för elevernas del kan innebära extra resurser och mer stöd i undervisningen. Elevernas positionering som svenska som andraspråkselever resulterar därmed även i ett tillfälligt accepterande av den dominerande diskursen och det förgivettagna innehåll som kategorin svenska som andraspråkselev rymmer och som framkommit i tidigare kapitel – det vill säga elever som *inte kan* svenska eller som *inte är* svenskar.

## Med betygen som insats

Utöver vad som påtalats av eleverna ovan uttrycker vissa elever även andra, väldigt explicita skäl för att positionera sig som svenska som andraspråkselever, såsom betyg. Utifrån vad som framkommit i tidigare kapitel läser eleverna svenska som andraspråk på Skolan antingen för att de gjort det på sin tidigare skola eller för att de av olika anledningar bedöms behöva andraspråksundervisning och därför blivit uppmanade att byta svenskämne. Jag återvänder här till gruppintervjun med svenska som andraspråkseleverna Sarah, Kalle och Jack, där Jack har berättat att han själv bytt svenskämne för att det är lugnare och tryggare i svenska som andraspråk medan Kalle och Sarah säger att de, på lärarnas begäran, bytt från svenska till svenska som andraspråk. Enligt Kalle har han dock även bytt ämne för att det är lättare att få bättre betyg i svenska som andraspråk:

**Sarah:** Vad pratar du för språk hemma?

**Kalle:** Svenska

**Sarah:** Svenska? Pratar du aldrig tigrinja?

**Kalle:** Nej, jag bara gick här för bättre betyg. [...] Jag bara gick här för det är enklare att få bättre betyg.

**Frida:** På vaddå?

**Kalle:** Svenska som andraspråk. Alltså det är lättare att få bättre betyg här än vad det är på den [svenskan].

**Frida:** Mmm. Har du fått välja det själv då eller?

**Kalle:** Typ inte... Jo, för jag typ skickade in en grej så jag fick så här F-varning på svenska för att jag inte orkade skicka in en grej. Så att en lärare ringde min mamma och sa att det var bättre om jag bytte så då bytte jag. Men jag skickar ju alltid in det typ i slutet av veckan eller typ innan dom rättar så skickar jag ändå in så då har jag ju inte F-varning, men...

Kalle berättar först att han pratar svenska hemma, vilket verkar mötas av viss förvåning av Sarah eftersom hon ställer följdfrågan om han aldrig pratar tigrinja hemma. Kalle säger därefter att han läser svenska som andraspråk bara för att ”det är lättare att få bättre betyg” där än i svenskan. Han fortsätter med att förklara att han inte lämnat in uppgifter i tid och därför riskerat att få underkänt betyg i svenska, eller ”F-varning” som Kalle uttrycker det. Kalles F-varning i svenska har kommit upp flera gånger under intervjun och något jag även tagit upp i tidigare kapitel. Kalle berättar vidare att han därefter bytte till svenska som andraspråk efter att en lärare kontaktat hans mamma. Kalle tillägger att han brukar vara sen med att skicka in uppgifter men alltid hinner i tid före lärarna rättar ”så då har jag ju inte F-varning”. Han verkar därmed mena att det alltid brukar lösa sig i slutändan även när han lämnar in uppgifter sent och tar på så vis avstånd från att förknippas med ett potentiellt underkänt betyg i svenska. Kalle har dock gått med på att byta svenskämne för att ”det är enklare att få bättre betyg” i svenska som andraspråk, enligt honom själv.

I samtalet positionerar sig Kalle som en svenska som andraspråks-elev utan att gå med på de premisser, i form av att ha ett annat modersmål än svenska, eller vara en elev med brister i det svenska språket, som svenska som andraspråkspositionen förknippas med. I Kalles egen utsaga handlar positioneringen om betyg, och att enklare

och lättare få ett högre betyg, inte om att han är dålig på svenska eller ”egentligen” riskerar att få ett underkänt betyg i svenskämnet.

Senare under intervjun återkommer betygsättning i svenska som andraspråk genom att både Kalle och Sarah beskriver skillnaderna mellan svenskämnena i termer av betyg:

**Frida:** Tror ni det spelar någon roll om man läser svenska eller svenska som andraspråk? Gör det någon skillnad liksom?

**Kalle:** Ja, du får ju bättre betyg.

**Sarah:** Ja, du får ju bättre betyg här. Eller det är lättare att få bättre betyg här, för det är mycket lättare här än där inne [i svenskaklassrummet], men...

På min fråga om det spelar någon roll eller gör någon skillnad att läsa svenska eller svenska som andraspråk svarar både Kalle och Sarah att ”du får bättre betyg” i svenska som andraspråk. Sarah säger även att det är för att svenska som andraspråk är ”lättare” än svenska, en åsikt som alltså återkommer bland eleverna och som kan ses som en artikulation av en dominerande samhällelig diskurs kring svenska som andraspråk som diskuterats tidigare i avhandlingen (se exempelvis Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018).

Enligt en granskning från Skolinspektionen (2020) är elevers byte från svenska som andraspråk till svenska ovanligt, medan det omvända framträder som betydligt vanligare. Eftersom det på Skolan verkar vara flera elever som bytt från svenska till svenska som andraspråk frågar jag också eleverna i intervjun om bytet någonsin sker åt andra hållet – från svenska som andraspråk till svenska. Sarah verkar vara säker på att det inte brukar ske på Skolan, vilket hon även relaterar till betyg och möjligheterna till högre betyg i svenska som andraspråk:

**Frida:** Är det någon som har bytt från sva-gruppen till svensk-gruppen eller är det bara

**Sarah:** [avbryter] Nä.

**Frida:** Åt andra hållet?



**Sarah:** Nej, det är bara hit [till svenska som andraspråk] för att det är mycket bättre betyg här om man... Jag har ju nu A här, om jag skulle bytt till vanlig [svenska] skulle jag säkert få ett D, eller C.

Enligt vad Sarah säger byter elever från svenska till svenska som andraspråk för att få bättre betyg, och verkar också mena att det är på grund av de bättre betygen i svenska som andraspråk som elever inte byter därifrån till svenska. Sarah påtalar också att hon själv troligtvis skulle få sänkt betyg vid ett byte. Möjligheterna till att lättare få högre betyg framstår som något som eleverna i stor utsträckning förknippar med svenska som andraspråksämnet och används alltså som en motivering till varför eleverna själva läser svenska som andraspråk, vilket vi sett i exemplen ovan.

Betydelsen av betyg och skillnad i betygssättning framträder således som något centralt för eleverna i relation till uppdelningen mellan svenskämnen och något som eleverna även relaterar till sin potentiella framtid. Till skillnad från hur eleverna tidigare har relaterat betyg i svenska som andraspråk med att bli betraktade som invandrare och som elever med sämre svenska, något som kan resultera i sämre chanser till arbete och utbildning, beskrivs istället det högre betyget som deltagande i svenska som andraspråk kan innebära som något positivt för framtiden. Detta artikuleras bland annat av Kalle i gruppintervjun på följande sätt:

**Frida:** Hur tänker ni kring framtiden då? Tror ni att det påverkar nåt liksom att ni går i svenska som andraspråk? Känns det som att det påverkar framtidsmöjligheter och så där?

**Kalle:** Nej, jag ser det som positivt.

**Frida:** Ja.

**Kalle:** Jag menar, jag får ju enklare betyg. Jag fick ett, jag orkar inte säga, men jag fick mycket bättre [betyg] nu. Så jag menar det påverkar inte, det förbättrar mer. Det ger en bättre chans...

När jag frågar om det påverkar framtiden att läsa svenska som andraspråk verkar Kalle förutsätta eller tolka det som om jag menar en negativ påverkan eftersom han först svarar ”nej”. Han fortsätter sedan med att han ser det som positivt att läsa svenska som andraspråk för att han ”får ju enklare betyg”, vilket han också menar

”förbättrar mer” och ”ger en bättre chans”. Att enklare få bättre betyg i svenska som andraspråk är därmed något som eleverna återkommer till som en positiv aspekt av att kategoriseras, och positionera sig själv, som svenska som andraspråkselev och kan förstås som en väg till potentiella bättre framtidsmöjligheter. Elevernas positioneringar kan i sammanhanget ses som en typ av *investmentality*<sup>81</sup> (Harling, 2013), där en investering i positionen svenska som andraspråkselev potentiellt resulterar i utdelning, i detta fall elevernas möjligheter till att få högre betyg och därmed bättre framtidsmöjligheter.

Eleven Jack verkar dock inte riktigt vara lika övertygad som Sarah och Kalle om att undervisning i svenska som andraspråk innebär högre betyg utan uttrycker en viss tveksamhet:

**Jack:** Jag vet inte. Alltså jag har inte fått bättre betyg. Jag har bara E alltså. Jag vet inte om jag, alltså jag har inte fått högre betyg fast...

**Kalle:** Men du får ju mycket enklare E.

**Jack:** A ja. Jag får enklare E, det är det. Men ja, men det kanske hjälper. Ja, jag vet inte... Men det, alltså det är mycket tryggare. Det är det som är typ viktigast. Typ alltså man kan jobba och så. Det är coolt. Det är nice!

Även om Jack uttrycker viss tveksamhet initialt håller han samtidigt med om att det i svenska som andraspråk är enklare att få E i betyg, även om Jack själv säger att han hade samma betyg tidigare i svenska som han nu har i svenska som andraspråk. Till skillnad från Kalle positionerar sig inte Jack som svenska som andraspråkselev utifrån en uttalad motivering om att få högre betyg och på det sättet investera i sin framtid, utan uttrycker snarare att det viktigaste för hans egen del är att det är tryggare och att han får möjlighet att arbeta på lektionerna.

---

<sup>81</sup> *Investmentality* som begrepp baseras på Foucaults (2003) *governmentality* eller *styrningsmentalitet* och beskrivs av Harling (2013, s. 59) som “a play on governmentality and points to particular investment attitudes, assemblages of knowledge and technologies employed in the restructured education system [...]. When the push toward education’s exchange value reaches the local school, a discourse of profiling, competition, and entrepreneurship become part of the lived curriculum on a daily basis” (s. 59-60). *Investmentality* har således även med marknadsieringen av utbildning att göra och handlar om hur elever på olika sätt investerar i sådant som kan ge utdelning i skolpraktiken, såsom exempelvis betyg.

Även om högre betyg inte uttrycks vara centralt för Jack innebär hans förhållningssätt också en investering, men istället för en direkt påtaglig utdelning i form av betyg får Jack ta del av en undervisning som han uttrycker att han personligen uppskattar och som även möjliggör för honom att i större utsträckning utföra skolarbete under lektionerna.

Uppfattning om att det är lättare att få högre betyg i svenska som andraspråk jämfört med svenska verkar utbredd på Skolan och uttrycks också av andra elever än Kalle, Jack och Sarah. I en annan gruppintervju med elever i klass 9:2 framkommer liknande ståndpunkter när jag frågar Theres, som är den elev i samtalet som läser svenska som andraspråk, hur hon upplever att det är att gå iväg till svenska som andraspråksundervisningen och om hon tycker att det finns skillnader mellan svenskämnen:

**Theres:** Alltså jag tycker det är mer skönt för att det är mer lugn och ro. Så här, det är mer lugnt där också. Om man är i helklass är det mer så här stökigt. Alltså jag hatar det. Jag tycker att det är bra, men alltså jag ser ingen stort skillnad mellan oss.

**Frida:** Nä.

**Theres:** Så när jag hör mina vänner prata jag ser ingen stor skillnad. Det är bara... Vi gör ju samma uppgifter. Vi typ pluggar på samma grejer det är bara att betyg bedöms inte på samma sätt som deras. Våra är mer... Snäll, antar jag.

**Sandra & Nicole:** [fnissar]

**Frida:** Mmm.

**Nicole:** Dom tar hänsyn till att ni har det som andraspråk, eller alltså ja...

Theres berättar i intervjun att hon, i likhet med Jack ovan, tycker att svenska som andraspråk innebär ”mer lugn och ro”, vilket beskrivs som en anledning till att Theres tycker svenska som andraspråksundervisningen är bra. Samtidigt säger Theres precis som andra elever tidigare i detta kapitel att hon inte ser någon stor skillnad mellan svenskämnen och att eleverna gör ”samma uppgifter” oavsett

svenskämne, vilket stärker bilden av svenskämnenas väldigt lika kursplaner och kunskapskrav (se Siekkinen, 2017).

Den skillnad Theres antar finns är att betygen inte bedöms på samma sätt utan att det är mer ”snäll” betygsättning i svenska som andraspråk. Theres uttryck att betygsättningen är ”snällare” kan också innebära att hon menar att kraven är lägre och att det därmed kan vara lättare att få (högre) betyg i svenska som andraspråk än i svenska, vilket alltså verkar vara en allmän uppfattning hos eleverna på Skolan. Sandra och Nicole som läser svenska fnissar när Theres säger att betygen bedöms snällare och Nicole tillägger att det tas hänsyn till att eleverna har svenska som sitt andraspråk. Fnisset och Nicoles tillägg kan tolkas som en bekräftelse på att även de elever som läser svenska, i likhet med Theres, anser att kraven är lägre i svenska som andraspråk, men att det är tabu att uttala högt såsom Theres gör, åtminstone för de elever som själva läser svenska. Den snälla bedömningen, de lägre kraven och möjligheterna till högre betyg i svenska som andraspråk är utifrån elevernas beskrivningar exempel på hur elever som betraktas som sämre på svenska också anses utsättas för en ”lättare” bedömning.

### **”Snabel A” i svenska som andraspråk**

Skillnaderna mellan svenskämnenas, och elevers förhållningssätt till svenska som andraspråk och de möjligheter som ämnet kan innebära, är något som återkommande diskuteras av eleverna. Betyg blir ofta centralt i dessa diskussioner, vilket kan bero på att betyg blir särskilt viktigt i årskurs 9 eftersom de är avgörande för vilka gymnasieprogram och skolor eleverna efter avslutad grundskola har möjlighet att komma in på.

I klass 9:1 beskrivs många elever som ambitiösa av lärare och i denna klass upplever jag att betyg diskuteras särskilt flitigt, både i relation till enskilda uppgifter och prov och till betyg i ämnen. När betygsättningen för höstterminen närmar sig får betygen än större utrymme i elevernas samtal eftersom det är utifrån dessa betyg eleverna får preliminära svar på sina gymnasieval. En sådan diskussion äger rum en dag på en lektion i svenska och svenska som

andraspråk då eleverna Daniel, Jesper och Zlatan pratar om betyg i de olika svenskämnen:

Jesper, Daniel och Zlatan sitter vid samma bänk i klassrummet och Jesper klagar på att den Svensklärare han hade förra terminen gav så låga betyg, och att han hoppas att den nya Svenskläraren sätter högre betyg den här terminen. Daniel som läser svenska som andraspråk, och som därmed blir betygsatt av en annan lärare, säger då att han förra terminen bara fick ett E i betyg, ”men nu får jag A” fortsätter han skämtsamt självsäkert. ”Det är bara för att du har Svenska som andraspråkläraren” svarar Jesper. ”Hon hade gett dig mer än A om det fanns. Hon kommer hitta på nåt högre än A”, fortsätter han. ”Det är bara för att jag är så bra på svenska”, säger Daniel och skrattar. ”Snabel A”, inflikar Zlatan och alla eleverna brister ut i skratt. (Fältanteckning, 16 november 2016).

Jesper klagar i samtalet på att hans och Zlatans tidigare Svensklärare har gett låga betyg till eleverna, i synnerhet till Jesper själv. Daniel, som istället får betyg i svenska som andraspråk av en annan lärare, berättar då att han förra terminen fått E, men hävdar skämtsamt att han nu kommer få ett A istället. Jesper svarar då att det är för att Daniel, till skillnad från Jesper och Zlatan, får betyg av Svenska som andraspråkläraren och att hon säkert hade gett Daniel ett ännu högre betyg än A om det fanns. Hon kommer ”hitta på något högre än A” säger Jesper, vilket Daniel skämtsamt bemöter genom att hävda att det är för att han är så bra på svenska, vilket följs av hans skratt. I likhet med påståendet om att Daniel kommer att få A, uppfattar jag kommentaren som ironisk, eftersom Daniel skrattar och dessutom annars snarare brukar påtala att han *inte* är så bra på svenska. När Zlatan sedan föreslår ”snabel A” som ett högre betyg än A skrattar alla elever.

Som visats tidigare förhåller sig eleverna i sin positionering som svenska som andraspråkselever mer eller mindre strategiskt, om än mer eller mindre avsiktligt, till den dominerande bristdiskursen som från början konstruerar svenska som andraspråk som ett sämre ämne och som stödämne till svenska. Ibland benämns liknande strategier som ett *partiellt genomskådande* (Mac an Gháill, 1988; Willis, 1977), vilket av Johansson (2009, s. 21) beskrivs som att delvis kunna förstå strukturella och samhällsliga processer som resulterar i

utestängningsmekanismer. I detta fall sker genomskådandet genom hur eleverna ser det som möjligt att lättare få ett högre betyg i svenska som andraspråk och att de kan därmed kan ”dra nytta” av (eller omvända) den bristdiskurs och de institutionella villkor som resulterar i att svenska som andraspråk ses som ett lättare ämne.

Att lättare få högre betyg i svenska som andraspråk resulterar således även i en diskrepans mellan betygssättningen i svenskämnen, trots ämnenas liknande kunskapskrav. Denna skillnad mellan betygssättning i ämnena kan vara det som får Zlatan att föreslå ”snabel a” i betyg, och kan förstås utifrån att Daniel i elevernas samtal framstår som en elev som är väldigt omtyckt av Svenska som andraspråkläraren. Han får därför inte vanliga betyg som alla andra utan får något högre eller mer, om än påhittat. ”Snabel a” kan också vara en skämtsam respons på att Daniel hävdar att han får A i betyg, vilket skulle innebära en kraftig höjning jämfört med hans tidigare E, samt Daniels annars så ihärdiga påtalanden om att han inte kan lika bra svenska som de elever som läser svenskämnet.

### **Potentiella fördelar blir nackdelar**

Alla elever upplever dock inte fördelar med svenska som andraspråk i form av att lättare få högre betyg, eller få den hjälp som de anser sig behöva, men positionerar sig ändå som svenska som andraspråks-elever som exempelvis Pojo som figurerat tidigare i kapitlet.

Under en friluftsdag i årskurs 9 tar jag sällskap med eleverna Pojo, Melanie och Noora som utgör en av grupperna som vandrar tillsammans denna dag. Under vandringen pratar Pojo mycket om vad hon tycker om Skolan och lärarna, utifrån vad jag uppfattar som ett stort missnöje som Pojo känner. Bland annat uttrycker Pojo ilska över att ha fått sitt betyg sänkt sedan hon bytte från svenska till svenska som andraspråk och hon beskriver en konflikt hon därför haft med Svenska som andraspråkläraren:

Under vandringen på friluftsdagen börjar Pojo prata om Svenska som andraspråkläraren och säger att hon hatar henne. ”Jag bryr mig inte om att jag säger det och att du vet det, men jag hatar henne” fortsätter Pojo. I samtalet framkommer att det finns en konflikt mellan Pojo och Svenska som andraspråkläraren vilket gör att Pojo tycker illa om undervisningen i svenska som andraspråk. ”Hon tror att hon vet allt

bara för att hon är lärare, men hon vet ingenting!” utbrister Pojo. Eleven Melanie, som går i samma klass som Pojo men som läser svenska, håller med. Pojo fortsätter att berätta om utvecklingssamtalen som ägt rum tidigare i veckan och om hur hennes pappa under detta samtal blivit arg på Svenska som andraspråkläraren eftersom hon inte kunnat förklara för Pojos föräldrar varför hon får så lågt betyg i svenska som andraspråk. När Pojos föräldrar försökt fråga läraren hade hon undvikit frågan, enligt Pojo.

Pojo är märkbart upprörd och irriterad på läraren. I samtalet återkommer hon till hur illa hon tycker om Svenska som andraspråkläraren och att hon upplever att det är svårare att få bra betyg i svenska som andraspråk jämfört med svenska. Noora från 9:3 som också läser svenska som andraspråk med samma lärare håller med. (Fältanteckning, 10 oktober 2016)

I samtalet beskriver Pojo att hon inte är nöjd med det betyg hon har i svenska som andraspråk och att hon själv upplever att det är svårare att få bra betyg i ämnet jämfört med svenska, eftersom hennes betyg blivit sänkt sedan hon bytte svenskämne. Svenska som andraspråkseleven Noora som går i en annan klass håller med Pojo, och dessa elever motsäger därmed flera av de andra elevernas beskrivningar och även den mediala och samhälleliga diskurs som finns kring svenska som andraspråk (Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018). Det är med andra ord inte självklart att alla elever uppfattar svenska som andraspråk som ett ämne som det i realiteten är lättare att få ett högt betyg i. Pojo beskriver också den konflikt hon upplever att hon har med Svenska som andraspråkläraren, bland annat på grund av det låga betyg hon får i ämnet och säger att läraren inte ens kunnat förklara betyget för hennes föräldrar vid det senaste utvecklingssamtalet, trots att de frågat om detta.

Senare under samma dag pratar jag med Pojo igen om svenska som andraspråksundervisningen och hur det kommer sig att hon läser svenska som andraspråk. Pojo har som tidigare nämnts gått hela sin skolgång i svensk skola och har även tidigare läst svenska, men har på uppmaning av Svenska som andraspråkläraren på Skolan bytt svenskämne. Att inte få högre betyg i svenska som andraspråk trots ämnets (och i detta fall lärarens) ”löfte” om detta ses av Pojo som ett svek från lärarnas sida:

Pojo säger att hon på Skolan blivit satt i svenska som andraspråk trots att hon under hela sin tidigare skoltid läst svenska. Enligt Pojo hade Svenska som andraspråkläraren sagt att hon skulle vara med i den lilla svenska som andraspråksgruppen i 9:1 för att få bättre betyg. Istället sänkte läraren Pojos betyg till E. Pojo säger att hon inte fått någon förklaring till varför hon blivit satt i den lilla gruppen, och alltså därmed bytt från svenska till svenska som andraspråk. Hon kritiserar återigen Svenska som andraspråkläraren för att under det senaste utvecklings-samtalet inte ha motiverat varför Pojo får så lågt betyg när hennes föräldrar frågat om detta. (Fältanteckning, 10 oktober 2016)

Till skillnad från de andra eleverna som bytt från svenska till svenska som andraspråk och främst ser det som något positivt verkar Pojo uppleva bytet som något dåligt, särskilt eftersom det inte heller gett henne det högre betyg som hon trodde hon skulle få. Bland annat säger Pojo att hennes betyg sänkts till E trots att Svenska som andraspråkläraren sagt att Pojo skulle få högre betyg i svenska som andraspråk än det hon hade i svenska. Trots att Pojo i andra sammanhang som visats tidigare uttrycker sig ha brister i sitt svenska språk, resulterar hennes positionering som svenska som andraspråks-elev inte i de potentiella fördelar som vanligtvis ingår i positionen och som Pojo verkar uppleva sig ha blivit lovad, det vill säga högre betyg.

Som visats genomgående i kapitlet försöker eleverna genom att positionera sig som svenska som andraspråks elever använda sig av den bristdiskurs som ryms i positionen och kategorin, som exempelvis förhoppningen om högre betyg i flera av elevernas fall. Det innebär att eleverna accepterar positionen när de kan omvandla dess nackdelar till potentiella positiva aspekter och innebär ett partiellt genomskådande som diskuterats tidigare.

Att positionera sig som svenska som andraspråks elev är i likhet med genomskådandet också ett exempel på en typ av *självteknologi* (*technologies of the self*), där eleverna anpassar sig till de förväntningar som finns inbyggda i svenska som andraspråkspositionen för att nå vissa mål såsom extra resurser eller högre betyg (jfr Foucault, 1988). När dessa fördelar inte möjliggörs hävdar eleverna sin position som svenska som andraspråks elever än mer och reproducerar dess konstituerande bristdiskurs ytterligare genom att påtala och hävda sina brister i svenska språket gentemot de elever som läser svenska. Det exemplifieras av både Daniel och Pojo som vid upprepade



tillfällen påtalar att de inte kan svenska som ”svenskarna” och därmed bör bli bedömda och (sär)behandlade därefter. För andra elever handlar också positioneringen som svenska som andraspråkselev om andra positiva aspekter, som utöver högre betyg exempelvis är en tryggare och lugnare undervisningsmiljö. Att erkänna och svara på interpellationen och positionera sig som en svenska som andraspråkselev kan därmed även ses som ett typ av motstånd eleverna gör mot det samhälleliga och strukturella missgynnandet av dem i egenskap av andraspråkstalare.

### Avslutande reflektioner

Detta kapitel har handlat om hur elever på olika sätt erkänner och accepterar interpellationen som svenska som andraspråkselever, genom att positionera sig i enlighet med anropet. Eleverna ger uttryck för en vanlig uppfattning om att det är lättare att få bättre betyg i svenska som andraspråk än i svenska (Skolverket, 2018), trots att kunskapskraven för svenskämnen är nästan identiska (Siekkinen, 2017). Eleverna visar sig också, av strategiska skäl, välja att läsa svenska som andraspråk (mer eller mindre frivilligt eller avsiktligt) för att få studera i mindre grupper, få mer förklaringar, läsa i långsammare takt, och även lättare kunna få högre betyg, saker som i sin tur kan generera andra framtida möjligheter, såsom att komma in på något särskilt gymnasieprogram eller utbildning.

Att av strategiska skäl positionera sig som svenska som andraspråkselev innebär en typ av omvänd diskurs, ett partiellt genomskådande, en självteknologi och att temporärt acceptera ”fiendens villkor” och ”regelsystem” (Azar, 1997) för att tillskansa sig resurser eller fördelar. Med andra ord innebär det att ”spela med” i de institutionella villkor som finns inbäddade i skolans verksamhet och som genom uppdelningen av svenskämnen konstruerar kategorin svenska som andraspråkselev. I likhet med hur Theodor Kallifatides (2001) i kapitlets inledning erkänner sig vara invandrare och kapitulerar inför det faktum att det är så han betraktas trots sitt motstånd, kapitulerar eleverna i kapitlet inför skolans institutionella villkor och erkänner positionen som svenska som andraspråkselever. Precis som för Kallifatides barn spelar det inte heller någon roll om

eleverna är födda och uppvuxna i Sverige eller inte, de betraktas av andra, såväl som vissa av sig själva, som invandrare med ett annat språk än svenska som sitt.

Elevernas positionering som svenska som andraspråkselever kan också ses som ett typ av motstånd genom hur de investerar i denna ”bristposition” för att på så vis kapitaliserar på samma institutionella villkor som de tillsynes kapitulerar inför. Eleverna positionerar sig då som svenska som andraspråkselever som inte behärskar svenska såsom ”svenskarna” och som i egenskap av andraspråksinlärare gagnas av en språkundervisning som utgår från andraspråksspecifika utgångspunkter, vilket på sikt kan resultera i andra fördelar och framtidsmöjligheter. Som institutionell kategori förstärks och reproduceras dock samtidigt svenska som andraspråkseleven genom dess användning (Butler, 1995; Foucault, 2002; Hacking, 1995) och elevernas utsagor och därmed (re)produktion av svenska som andraspråksämnet som en ”lättare” svenska som eleverna enklare kan få högre betyg i innebär även att ämnets såväl som elevernas lägre status befästs.

Härnäst följer denna studies sista och avslutande kapitel i vilket avhandlingens övergripande resultat sammanfattas och diskuteras.

## Att vara och inte vara

Vem kan jag bli i en sådan värld där subjektets betydelser och gränser i förväg har blivit bestämda åt mig? Vilka normer begränsar mig när jag börjar fråga vad jag kan bli? Och vad händer när jag börjar bli det som det inte finns någon plats för inom den givna sanningsregimen? [...]

Man kan även formulera detta på följande sätt: ”vad, med tanke på det samtida varandets ordning, kan jag bli?” Denna fråga täcker inte riktigt frågan om vad det innebär att inte vara, eller vad det innebär att inneha icke-varats plats inom varats fält. (Butler, 2006, s. 73)

Det här är denna avhandling sista och avslutande kapitel som sammanfattar och diskuterar studiens resultat. Jag har valt att namnge denna avhandling *Att vara och inte vara*. Titeln är en parafras på den välkända monologen i Shakespeares (2003, s. 62) pjäs *Hamlet*, där Hamlet frågar sig: ”Att vara eller icke vara – frågan betyder: är det modigast att tåla ett vidrigt ödes hugg och pil, eller att ta till vapen mot ett hav av plågor och dräpa dem beslutsamt?”. För de elever som står i centrum i denna studie handlar frågan dock inte om att vara *eller* inte vara, utan precis som parafrasen antyder, om att *både* vara *och* inte vara, om acceptans såväl som motstånd. I likhet med det inledande citatet av Butler (2006) handlar alltså avhandlingen om vad och vem eleverna kan bli, och inte bli, och om vilka normer som begränsar elevernas varande och inte varande samt om det finns plats för eleverna att vara, och inte vara, någonting annat än vad de förväntas vara. I relation till den här studien betyder detta mer specifikt att jag har undersökt hur kategorin svenska som andraspråkselev görs i skolans verksamhet och vidare hur eleverna förhandlar och förhåller sig till kategoriseringen och hur de positionerar sig samt positioneras i relation till den.

Resultaten visar sammanfattningsvis att skolans institutionella villkor, och den rasiolingvistiska norm dessa förhåller sig till, bidrar till att konstruera och (re)producera kategorin svenska som andraspråkseleven i Skolans vardag. De institutionella villkoren består av samhälleliga diskurser kring språk och vad standardspråk är, samt

idéer om svenskhet och invandrarskap. Utifrån en institutionellt villkorad uppdelning mellan första- och andraspråk tar sig diskurserna uttryck i skolans styrdokument genom uppdelningen av svenskämnen och formuleringar kring vilka elever som förväntas läsa respektive ämne. I skolvardagen manifesteras de institutionella villkoren i lärarnas och elevernas tal samt i organiseringen och genomförandet av de två svenskämnena.

I den empiri som presenteras i avhandlingen blir eleverna som läser svenska som andraspråk behäftade med brister – brister i språk, såväl som brister i svenskhet. Eleverna talar om svenska som andraspråksämnet som en annan och en lättare svenska, medan svenskämnet omtalas som det vanliga och normala. Trots att lärarna i sitt tal försöker framhålla svenska som andraspråk som något speciellt och positivt, (re)producerar de ämnets avvikande status och behandlar emellanåt ämnets elever på ett infantiliserande sätt.

Eleverna ramar in kategorin svenska som andraspråksleven utifrån vad som förefaller vara förgivettaget, och fyller den med innehåll utifrån de samhällseliga diskurser som ligger till grund för skolans institutionella villkor. I elevernas tal resulterar detta i att svenska som andraspråksleven görs till den icke-svenska andra. Därmed är elevernas egna göranden av kategorin avhängiga de institutionella villkoren.

Resultatet visar också hur eleverna själva i sin inramning av kategorin förhandlar om dess innehåll, samt hur eleverna både gör motstånd mot, såväl som accepterar och erkänner, kategoriseringen av dem som svenska som andraspråkslever. Eleverna gör motstånd genom att misserkänna interpellationen av dem som svenska som andraspråkslever och i förlängningen som icke-svenska. Motståndet syns också i hur eleverna graderar kunskaper i svenska bland de elever som läser svenska som andraspråk och därmed genom språkliga hierarkier konstruerar bättre och sämre svenska som andraspråkslever. Acceptansen och erkännandet framträder bland annat genom elevernas uttalade uppskattning av svenska som andraspråksämnet, med fokus på hur ämnet erbjuder stöd, mindre grupper och potentiellt bättre betyg, vilket i sin tur innebär bättre framtidsmöjligheter. Att erkänna interpellationen och positionera sig som svenska som andraspråkslev utgör på så vis en resurs som eleverna

har möjlighet att utnyttja för en bättre framtid, och innebär att eleverna kapitaliserar på de språkideologier och språkliga hierarkier som tillskriver dem en bristande svenska och icke-svenskhet i egenskap av att vara just svenska som andraspråkselever.

Sammanfattningsvis visar resultaten att kategorin svenska som andraspråkseleven i Skolans vardag görs genom institutionella villkor såväl som elevernas förhandlingar samt att eleverna förhåller sig till kategorin på ett ambivalent sätt. De gör både motstånd mot att bli kategoriserade som svenska som andraspråkselever, och accepterar det som en position att inta. Studien visar också hur uppdelningen mellan svenskämnen grundar sig i ideologi och dikotomier, där bland annat svenskhet och invandrarskap blir centrala för hur svenska som andraspråkseleven görs som kategori.

## Ideologi och dikotomier

Grunden för uppdelningen mellan svenskämnen i skolan utgår från en indelning av första- och andraspråkstalare (jfr *native speaker* och *non-native speaker*). Denna indelning grundar sig i sin tur på en native-speakerism ideologi (*native-speakerism ideology*), en ideologi som resulterar i att första- och andraspråkstalaren ses som dikotomier och binära oppositioner, med utgångspunkt i förstaspråkstalaren som norm (Kabel, 2009). Uppdelningen och kategoriseringen av elever som svenska som andraspråkselever får därmed skolan att rikta uppmärksamhet mot den avvikelse eleverna uppvisar i relation till i synnerhet språkliga normer. Detta kan liknas vid vad Azar (2006, s. 51-52) skriver om den språkliga disciplinering som sker i skolan där skolväsendet ”disciplinerar genom att i namnet av en ideologi, ett normsystem, ivrigt korrigerar skolbarnens *språkande*” (kursivering i original). Disciplinerandet riktas i sin tur ”mot själva tänkandets förkroppsligande i orden, som nitiskt ingriper mot varje felaktig språkanvändning, mot ordval och uttal som klingar fel, mot förbrytelser mot språkets normer”.

Genom uppdelningen mellan svenskämnen figurerar också dikotomierna första- och andraspråkstalare och native-speakerism ideologin som en tankefigur i skolans verksamhet, vilken hämtar bäring från större samhälleliga diskurser kring vem som räknas som

svensk eller inte. Dessa diskurser blir därmed en del av svenska som andraspråksämnet som ”tas in” i skolans vardag och som får konsekvenser för de elever som befinner sig där. Grunden för uppdelningen mellan svenskämnen blir således ett av de institutionella villkor som begränsar och ibland tvingar in elever i dikotoma kategorier och positioner (jfr Bonfiglio, 2010; Rosa & Flores, 2017). Dessa påtvingade positioner drabbar dock svenska som andraspråkseleverna såväl som de elever som läser svenska genom att konstruera dem som ömsesidigt uteslutande, trots att eleverna själva ofta positionerar sig på ett ambivalent och motstridigt sätt (jfr Yon, 2000).

### **Svenskämnets schibbolet**

Dikotomin mellan första- och andraspråkstalare samverkar även med andra icke-språkliga faktorer där utländska markörer i form av utseende och bakgrunder, tillsammans utgör gränsdragningen mellan svenskämnen och därmed fungerar som svenskämnets såväl som svenskhetens schibbolet (Azar, 2006). Utseendets betydelse innebär att ett rasiolingvistiskt perspektiv på språk även är aktuellt i en svensk skolkontext, då utseende i form av icke-vithet visar sig ha betydelse för vilka elever som kategoriseras som svenska som andraspråkselever (jfr Hübinette m.fl., 2012), även om det är ovanligt att tala om ras i en svensk kontext (Beach & Lunneblad, 2011). Uppdelningen och indelningen av första- och andraspråkstalare som görs i och med svenskämnen är således inte främst ett resultat av rent språkliga matriser (jfr Rosa & Flores, 2017). Det synliggörs också genom bristen på formella språkliga tester för att avgöra vilka elever som ska läsa respektive svenskämne (Skolinspektionen, 2020) och att elever som vid upprepade tillfällen hävdar kunskaper i det svenska språket och gör motstånd mot att kategoriseras som svenska som andraspråkselever ändå inte lyckas eller tillåts att positionera sig som något annat.

Det spelar därmed inte alltid någon roll om eleverna kan uttala ”schibbolet” på rätt sätt enligt en svensk standardspråklig norm, vissa lyckas ändå inte ta sig över det metaforiska vadstället, det vill säga in

i svenskämnet.<sup>82</sup> Gränsdragningen mellan svenskämnen utgår alltså inte enbart från uppdelningen mellan förstaspråks- och andraspråkstalare, utan också utifrån vem som kan räknas som svensk eller inte.

### **Både och, och varken eller**

Samhälleliga diskurser om svenskhet och invandrarskap som hierarkiskt ordnade samverkar alltså med skolans institutionella villkor, och legitimeras i skolvardagen genom uppdelningen av svenskämnen och i såväl lärares som elevers tal och handlingar. Illusionen om Sverige som ett tidigare och nyligen homogent land, både språkligt och etniskt, får också konsekvenser för svenskämnen, eftersom flerspråkighet förknippas med något utländskt och icke-svenskt (jfr Gruber & Puskás, 2013). Elevers uppfattade icke-svenskhet i form av flerspråkighet blir därmed för den svenska skolan ”något nytt”, som gränsdragningen mellan svenskämnen inte lärt sig hantera (jfr Axelsson, 2015; Bijvoet & Fraurud, 2013; Jørgensen, 2012; Lindberg, 2009, 2011), vilket i sin tur resulterar i olika möjlighetsvillkor för eleverna att själva positionera sig.

Dikotomin svensk – icke-svensk som en av urvalsgrunderna för vilket svenskämne eleverna ska läsa förstärks delvis i elevernas resonemang genom det innehåll de tillskriver svenska som andraspråkseleven som kategori, vilket i sin tur simultant också konstruerar svenskämnets elever. Samtidigt håller eleverna inte med om denna statiska uppdelning utan ger själva uttryck för att uppdelningen inte är så enkel och dikotomisk som den framstår. Det märks inte minst i hur eleverna positionerar sig på olika sätt i förhållande till kategorin svenska som andraspråkselev. De positioner eleverna intar innebär i skolvardagen en ständig förhandling som inte alltid är *antingen eller* utan också *både och*, och kanske *varken eller*. Eleverna positionerar sig på olika sätt i olika kontexter och uppvisar en ambivalens till svenska som andraspråkseleven som position att inta och bli kategoriserad som.

---

<sup>82</sup> Schibbolet som en språklig gränsdragning mellan ”vi och dom” har som nämnts tidigare i kapitlet ”Elevernas inramning” sitt ursprung i Bibeln och beskrivs där som ett sätt att skilja mellan folk genom uttalet av ordet *schibbolet*.

Detta förhandlande sker exempelvis genom att eleverna gör anspråk på att ha både bosniska och svenska som sina förstaspråk, eller genom att ”inte kunna” sitt anvisade förstaspråk (och ibland inte ens verka veta vilket detta förstaspråk är). För eleverna innebär positionerandet en ständig kamp i skolvardagen, som ibland är subtil, ibland påtaglig, och ibland oavsiktlig. Denna kamp pågår medan skolvardagens institutionella villkor och anrop kontinuerligt försöker påkalla ett vara eller inte vara i enlighet med kategorin svenska som andraspråkselever. Elevernas positioner(ingar) förhåller sig därmed inte alltid uteslutande till de samhällseliga diskurser och institutionella villkor som anropar dem. Elevernas förhandlingar sker också i relation till en mängd olika faktorer där frågor som ”kan jag inte vara?” och ”kan jag vara och inte vara” samt ”vad tjänar jag på att vara?” ständigt aktualiseras i gränsdragningen och spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk.

### Från svenska som andraspråk till svensk(a)

I avhandlingens resultat framkommer att det finns en bristdiskurs som präglar svenska som andraspråksämnet och som gör att svenska som andraspråkselever förknippas med bland annat språkliga svårigheter i svenska. Denna bristdiskurs beskrivs och används emellanåt av eleverna också som en resurs, i form av ett lättare svenska som andraspråksämne som det är att lättare att få högre betyg i, och där undervisningen sker i mindre grupper som erbjuder större trygghet och möjligheter till studier. Svenska som andraspråk som resurs kan ses som en del av själva ämnets konstruktion då det är avsett att ge undervisning utifrån andraspråksspecifika utgångspunkter, vilket skulle kunna vara en orsak till de positiva aspekterna som eleverna beskriver (jfr Axelsson, 2013). Det finns därmed en dubbelhet inbyggd i svenska som andraspråksämnet och kategorin svenska som andraspråkselev. Genom att pekats ut och kategoriseras som svenska som andraspråkselev, eller själv inta den positionen, kan eleverna genom bättre svenskkunskaper och högre betyg få bättre framtidsmöjligheter, samtidigt som samma bristdiskurs även behåller kategorin med (språkliga) brister, invandrarskap och en icke-svenskhet som eleverna menar kan påverka deras framtid negativt.



Svenska som andraspråk kan också ses som ett ämne avsett för att kompensera och eliminera de brister som eleverna behäftas med. Eftersom svenska som andraspråkseleven även konstrueras som icke-svensk blir svenska som andraspråksämnets uppgift inte bara att kompensera rent språkliga brister utan i förlängningen göra eleverna svenska. Genom att pekas ut som svenska som andraspråkselever och därigenom icke-svenska, ska eleverna exkluderas i särskilda och särskilda grupper för att tillägna sig det svenska språket och därmed på sikt sluta anses vara andraspråkstalare av svenska. Konstruktionen, utpekandet och korrigeringen av skillnad kan därmed ses som något som i slutändan ämnar utplåna densamma (Foucault, 1973/2010).

### I spänningsfältet mellan svenskämnena

Utländska markörer såsom språk, utseende och bakgrunder får elever att bli betraktade som icke-svenska, men däremot inte nödvändigtvis som svenska som andraspråkselever. Även om konstruktionen av svenska som andraspråkseleven som kategori rymmer en icke-svenskhet som tolkas utifrån ovanstående utländska markörer, läser inte alla elever som uppfattas som icke-svenska svenska som andraspråk, varken på Skolan eller i grundskolor i allmänhet i Sverige (Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2020c).<sup>83</sup> Att bli betraktad som icke-svensk är dock å ena sidan en förutsättning för att kategoriseras som svenska som andraspråkselev, men det är å andra sidan inte heller fullständigt determinerande.

Komplexiteten i vilka elever som kategoriseras som svenska som andraspråkselever eller inte består således av en sambandskedja mellan språk, utseende och bakgrunder där även andra omständigheter såsom skolframgång tillsammans fungerar som avgörande faktorer, men där alla komponenter i varje enskilt fall tillskrivs olika betydelsebärande värde. Vissa flerspråkiga elever – med föräldrar födda i utlandet, ett annat modersmål än svenska, och som

---

<sup>83</sup> Statistik från läsåret 2019/2020 visar att drygt 40 procent av alla elever som är födda i Sverige men som har utländsk bakgrund (enligt OECD:s definition en elev med två föräldrar födda i utlandet) läser svenska som andraspråk i den aktuella staden där föreliggande studie är genomförd. Riksgenomsnittet ligger runt 30 procent (Skolverket, 2020c).

rasifieras som icke-svenska – betraktas rent språkligt inte som svenska som andraspråkselever utan dessa elever läser svenska på till synes samma villkor som de elever som helt saknar utländska markörer. För andra elever blir bristen på skolframgång det centrala för att kategoriseras som svenska som andraspråkselever, tillsammans med exempelvis ett icke-vitt och därmed icke-svenskt utseende. För de elever som är födda i utlandet och som har andra modersmål än svenska och nyligen kommit till Sverige, blir istället en språklig bedömning av eleverna som inlärare av svenska centralt, såsom i fallet med många av de elever som utöver att kategoriseras som svenska som andraspråkselever även inryms i kategorin *nyanlända elever* (SFS 2010:800, 3 kap, 12§).

Urvalsgrunden för svenska som andraspråk som påtagligt utgår enbart från en syn på eleverna som icke-svenska har lett till flera anmälningar till Diskrimineringsombudsmannen (DO). I ett fall har DO (2018) konstaterat att det är indirekt diskriminering att placera en elev i svenska som andraspråk utan att först göra en individuell bedömning av elevens behov. Rädda Barnens anmälan till DO som riktar sig till alla Sveriges grundskolor poängterar även den att det är diskriminering att placera barn i svenska som andraspråk utan en individuell bedömning av varje enskild elev, eftersom barn upplever frustration och utanförskap genom deltagande i svenska som andraspråk enligt Rädda Barnen.<sup>84</sup>

Båda anmälningarna till DO bygger på antagandet att svenska som andraspråk är ett sämre ämne än svenska och legitimerar och (re)producerar därmed den bristdiskurs som präglar ämnet, trots att anmälningarnas anspråk samtidigt kan uppfattas som berättigade. De samhällseliga diskurser om svenskhet kopplat till språk som kan skönjas i anmälningarna, såväl som i debatten kring svenska som andraspråk i allmänhet, får i sin tur svenska som andraspråksämnet att framstå som enbart ett sämre ämne för de elever som uppfattas vara icke-svenska. Ämnets andraspråksspecifika utgångspunkter och didaktik som är avsedda att gagna elever förringas därmed (jfr Magnusson, 2017).

---

<sup>84</sup> Samira Abutaleb Rosenlundh (personlig kommunikation, 16 september 2020).

Oavsett vilka grunder som används för att placera elever i svenska som andraspråk går det således inte att utifrån rent ”objektiva” kriterier avgöra vilka elever som ska läsa ämnet, bland annat eftersom det saknas nationella riktlinjer kring detta såväl som beprövade språkliga tester. Även om urvalet till svenska som andraspråk skulle förtydligas och det skulle införas allmänna nationella språktester väcks ändå frågan kring när elever slutar vara svenska som *andraspråks*elever i ren språklig bemärkelse.

I dagens debatt kring utbildning beskrivs alla elever prestera sämre och sämre på svenska idag, oavsett om eleverna i fråga betraktas som modersmålstalare av svenska eller inte (Lennartson-Hokkanen, 2016; Malmström, 2017; Universitets- och högskolerådet, 2016). Det blir därmed en utmaning att bestämma vilka språkliga felaktigheter som ska betraktas tillhöra modersmålssvenska, om än en allmänt bristande sådan, och vilka språkliga kriterier som ska tillskrivas andraspråks-svenska och därmed hänvisa eleverna till ett annat ämne och en annan undervisning. Gränsdragningar mellan det svenska och det icke-svenska som en urvalsgrund för svenskämnen låter sig med andra ord inte så lätt göras, även om det sker med hänvisning till kompetens i det svenska språket (jfr King & Bigelow, 2018). Nya metoder för avgränsningar mellan svenskämnen kommer således medföra andra typer av problem vad gäller uppdelningen av elever. Detta gäller oavsett om svenskämnen blir kvar i sin nuvarande form eller om de ersätts av förslaget med ett breddat svenskämne och ett svenskämne för nyanlända (se Bigestens & Kaya, 2016, 2018).

Trots att uppdelningen mellan svenskämnen och svenska som andraspråksämnets existens för närvarande är ett institutionellt faktum, är framtiden för ämnena en högst politisk fråga. Nya politiska maktkonstellationer kan resultera i helt andra uppdelningar mellan svenskämnen än de som hitintills varit eller som föreslagits av bland annat språkforskare och svenska som andraspråkslärare (se exempelvis Bigestens & Kaya, 2016, 2018; Hyltenstam & Lindberg, 2012; Lindberg, 2011). Sahlée (2017) påtalar att de med makt inte tillräckligt brytt sig om eller tillsatt tillräckligt med resurser för svenska som andraspråksämnet, vilket resulterat i ämnets status idag. Ett politiskt maktskifte skulle i detta avseende kunna resultera i ett ökat intresse för svenska som andraspråk, vilket dock inte nödvändigtvis

innebär ökade resurser utan kan istället likväl leda till ett totalt avskaffande av ämnet, såsom flertalet politiker redan tidigare föreslagit (Dogru, 2013, 23 oktober; Sveriges Radio, 2014; Wutzler, Brunsberg & Wengholm, 2017, 17 oktober).

### **Från brist till nytta**

Svenska som andraspråksämnet som en potentiell resurs är, som ovan nämnt, en realitet för eleverna som läser ämnet. Ett perspektivskifte på svenska som andraspråksämnet från brist till nytta synliggör dock att de resurser som ämnet och elevkategorin kan förknippas med inte kan åtnjutas av de elever som saknar utländska markörer eller som betraktas som svenska, enligt de institutionella villkor i form av styrdokument som omgärdar svenskämnen (SFS 2011:185, Kap 15, 14§). Det blir i den här studien särskilt tydligt i relation till skolprestationer. Dåliga betyg framstår i elevernas beskrivningar som en av faktorerna som gör att elever läser svenska som andraspråk, men samtidigt är dåliga eller underkända betyg inte tillräckligt.

Den bristdiskurs som omgärdar svenska som andraspråksämnet verkar som sagt paradoxalt nog resultera i en (stöd)undervisning som också uppskattas av elever (jfr Economou, 2007, 2015; Otterup, 2005; Parszyk, 1999), och där möjligheter att potentiellt sett lättare få högre betyg framstår som något centralt för flertalet elever. Elever som har dåliga betyg eller upplever sig ha problem med skolarbetet, men som inte betraktas som icke-svenska, har dock inte möjlighet att läsa svenska som andraspråk. Det som av eleverna i denna studie beskrivs som svenska som andraspråksundervisningens positiva aspekter kan därmed inte alla elever gagna sig av. Den homogenitet som tillskrivs svenska som andraspråkseleverna (Torpsten, 2008) gäller på så vis i vissa avseenden även de elever som läser svenska, vars språkliga kompetens dras över samma kam och brister i densamma tillskrivs enskilda elevers språkförmåga, snarare än något som har med lärande eller utbildning att göra.

Gränsdragningen mellan svenskämnen och synen på, samt genomförandet av, svenska som andraspråk som ett stödämne resulterar alltså även i en exkluderande praktik gentemot de elever som anses tillhöra normen och som därmed på ren automatik blir

kategoriserade som svenskämnets elever. Utifrån de DO-anmälningar (2018) som diskuterats tidigare skulle det, potentiellt sett utifrån ett annat perspektiv på svenska som andraspråk, lika gärna kunna räknas som diskriminering utifrån etnisk tillhörighet att *inte* få läsa svenska som andraspråk. De elever utan utländska markörer som inte är berättigade till svenska som andraspråk är istället hänvisade till specialpedagogiska insatser vid språkliga problem med skolarbetet, insatser som inte är helt självklara att få.

Det finns med andra ord ingen egentlig självklarhet i synen på svenska som andraspråk som ett sämre ämne än svenska, åtminstone inte med utgångspunkt i de likvärdiga och liknande kursplanerna (Lgr11). Svenska som andraspråksämnets negativa associationer och stämpel kan snarare ses som en konsekvens av en rad olika faktorer såsom en ensidig särskiljning av elever till svenska som andraspråk men inte svenska, dålig implementering och organisering och en stor andel utbildade svenska som andraspråkslärare och därmed potentiellt undermålig undervisning (jfr Lindberg & Hyltenstam, 2012; Sahlée, 2017). Dessa faktorer grundar sig dock i sin tur på mer övergripande samhällsliga diskurser och hierarkier, som diskuterats ovan, och som svenska som andraspråksämnet därmed präglas av och som fortsätter konstruera ämnet utifrån brist, avvikelse och icke-svenskhet.

### **Lärare som frontlinjebyråkrater**

I och med resonemanget ovan vill jag även passa på att klargöra att min intention i föreliggande studie inte har varit att klandra enskilda lärare eller skolpersonal i min framställning av de samma (jfr Andishmand, 2017; Mac an Gháill, 1988; Talmy, 2009a). Såsom Svensson (2019) påtalar i sin studie kan lärarna ses som *frontlinjebyråkrater* (Lipsky, 1980) som står mellan att realisera de styrdokument som finns för skolan och att samtidigt hantera skolvardagen och relationen till eleverna. De kan också ses som de närmsta företrädarna för skolans disciplinära makt och måste alltså på olika sätt hantera sitt arbete och skolvardagen i relation till faktorer som står utanför deras påverkansmöjligheter. Lärarna är således likväl

som eleverna präglade av rådande diskurser och skolans praktikregimer i form av uttalade såväl som förgivvettagna regler, normer och förhållningssätt. Lärarnas möjlighetsvillkor är på så vis också, på ett liknande sätt som för eleverna, påverkade av skolans institutionella villkor (jfr Foucault, 1970/1993, 1991; Sivenbring, 2016). Den bristdiskurs som präglar svenska som andraspråksämnet är således inte någonting varken lärare eller elever ”hittat på”, utan den finns inbäddad i skolans institutionella villkor (jfr León Rosales, 2020).

Elevernas förhållningssätt till svenska som andraspråksämnet såväl som lärare kan därmed också förstås som något annat än en ”inställning” till Skolan och lärarna som personer som arbetar där, utan kan istället ses som ett uttryck för hur de förhåller sig till skolans institutionella villkor och omgivande samhällsliga diskurser (jfr Talmy, 2009a). I relation till den här studien kan exempelvis eleven Pojos frustration över uteblivet högre betyg och ilskan hon riktar mot Svenska som andraspråksläraren förstås som något mer, eller annat, än en konflikt mellan elev och lärare. Pojos förhållningssätt och förhandling kan snarare ses som ett motstånd mot skolans disciplinära makt och läraren som frontlinjebyråkrat. Det kan även ses som ett motstånd mot bristdiskursen som präglar svenska som andraspråk och får det att framstå som ett lättare ämne, men som ändå inte möjliggör de resurser, i form av högre betyg, som Pojo eftersträvar.

## Avslutande reflektioner

Denna studies bidrag till ämnet Barn- och ungdomsvetenskap handlar om att belysa ungdomars livsvillkor i relation till språk och gränsdragningar mellan svenskhet och invandrarskap i en skolkontext med utgångspunkt i uppdelningen mellan svenskämnen. Studiens bidrag handlar vidare om att utifrån främst elevernas perspektiv belysa och försöka ge en förståelse för hur elever själva förhåller sig och förhandlar om svenska som andraspråks eleven som en elevkategori i skolans vardag och hur eleverna ständigt samtidigt måste förhålla sig till skolans institutionella villkor. Det som framträder i studien är en komplexitet där eleverna ständigt förhandlar om att vara och inte vara samtidigt som de hela tiden blir

anropade att vara eller inte vara. Eleverna förhåller sig därmed både ambivalent och avvisande mot de dikotomier som finns inbäddade i skolans verksamhet och i mer övergripande samhällsliga diskurser.

Ett centralt resultat i denna studie är alltså hur institutionella villkor och samhällsliga diskurser påverkar, men inte determinerar, elevernas möjlighet att positionera sig på olika sätt. Det hade därför varit intressant att genomföra en mer longitudinell studie med elever under en längre tid, eller i likhet med Runfors (2009) göra en uppföljande intervjustudie kring hur samma elever som ingår i denna studie, i andra kontexter och numera som unga vuxna, upplever sig bli kategoriserade och hur de positionerar sig själva i relation till den samhällsliga kontext de idag ingår i. De institutionella villkor som är synliggjorda i denna studie utgör möjligtvis inte längre samma begränsning eller möjlighet för eleverna idag, dock kan deras möjlighetsvillkor vara påverkade av andra kontexter som opererar under andra praktikregimer, eftersom de diskurser som framträder i den här studien givetvis också till stor del präglas av hierarkier som finns utanför Skolan. Istället för att fokusera på det tänkt avvikande hade en framtida studie också istället kunna ha haft det som görs till norm som utgångspunkt med fokus på hur svenskämnetselever konstrueras i skolverksamheten.

Som vidare studie hade det även varit intressant att fördjupa sig i och analysera de policytexter i form av styrdokument, rapporter, granskningar, översikter, propositioner, lagtexter med mera som rör svenskämnen, för att undersöka de underliggande antaganden och samhällsliga diskurser de grundar sig på, det vill säga vad som beskrivs som det underliggande problemet (jfr Bacchi, 2009). En sådan analys skulle kunna resultera i en fördjupad förståelse för varför svenska som andraspråksämnet är så omdiskuterat i sig, och möjligtvis resultera i en förståelse för vad som behöver göras för att ge ämnet den status det borde ha enligt rådande styrdokument.

Avslutningsvis vill jag här återknyta till de frågor som Butler (2006, s. 73) ställer i inledningen till detta avslutande kapitel. Som svar på frågan vem man kan bli visar denna avhandling att dikotomier såsom första- och andraspråkstalare som uppstår i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk utgör begränsningar för eleverna i skolvardagen. Vad eleverna kan bli är samtidigt villkorat av

## ATT VARA OCH INTE VARA

skolans institutionella villkor grundade i samhällliga normer kring språk kopplat till svenskhet och invandrarskap. Det eleverna i sin tur börjar eller försöker bli är någonting annat, ett antingen eller, både och, samt varken eller, och sålunda att elevernas söker att samtidigt få vara och inte vara.



## Summary

In this present thesis, I address the division and distinction in Swedish schools between the two Swedish subjects Swedish and Swedish as a second language, which result in separation of students categorized as Swedish as a second language students. The specific interest of the study is in exploring how the category *Swedish as a second language students* is constructed in everyday life at school. Based on a yearlong ethnography in year nine in a Swedish compulsory school, the study examines how students negotiate, position themselves and become positioned by others, as well as how they relate to Swedish as a second language student as a category, its meaning and content. Theoretically, the study takes a poststructural approach with a focus on the notions of discourse, interpellation, power and resistance.

## Background

In Sweden, as stated by *The curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare* (Lgr11), there are two Swedish subjects: Swedish and Swedish as a second language. The subjects are equal and mutually exclusive, meaning students take either Swedish *or* Swedish as a second language. The *Compulsory school ordinance* (SFS 2011:185) – which is the only school policy document that contains regulations regarding which students should take Swedish as a second language – is inexplicit and vague. As a result of this, individual schools have little help in determining how to organize instruction in the two different Swedish subjects. Additionally, this result in the use of very different practices to determine which students should take Swedish as a second language, practices that range from using language tests to identify second language learner mistakes, to deciding that students should participate in Swedish as a second language based on their last name (Skolinspektionen, 2020).

In the media, politics, and the research community, there has been a long ongoing debate over the two Swedish subjects, with a particular

focus on Swedish as a second language. The organization of the subjects, the need to include knowledge of second language acquisition in teacher education programs, the lack of educated teachers, and knowing which students should actually participate in Swedish as a second language instruction have been the main concerns in the debate (e.g., Kaya, 2020; Lindberg & Hyltenstam, 2012; Sahlée, 2017).

According to the Compulsory school ordinance (SFS 2011:185, Kap 15, 14§) mentioned above, students should be offered enrollment in Swedish as a second language if *necessary* (italics added). However, students must also fulfil one of the other three criteria; i) have a mother tongue other than Swedish, ii) have Swedish as a mother tongue, but gone to school abroad, or iii) be immigrant students who mainly have Swedish as a colloquial language with a caretaker. Researchers have criticized the ambiguous wording in the Compulsory school ordinance, as well as the fact that, in today's curriculum (Lgr11), the two Swedish subjects are quite similar, pointing out that this contributes to the lower status of Swedish as a second language, as compared to 'real' Swedish (e.g., Francia, 2013).

Demands to revoke Swedish as a second language have been made, suggesting instead a *Swedish for newly arrived students* and a broaden *Swedish subject*, including language tuition from second language perspectives that will benefit multilingual students (Bigestans & Kaya, 2016). However, in June 2021, new course syllabuses will be in effect (SKOLFS 2010:93). From that moment on, Swedish as a second language will have a more explicit emphasis on education from a second language perspective. The Swedish Government has also recently called for a review of the two Swedish subjects, with the purpose of coming to terms with the problems associated with Swedish as a second language, specifically the ambiguity concerning which students should participate in Swedish as a second language (Regeringsbeslut, U2020/05524).

Despite criticism of the subject Swedish as a second language, Swedish as second language students have not been studied, to any greater extent, as a category in everyday life at school. Thus, against the backdrop described above, the present thesis does not concern second language acquisition, second language learners, or

multilinguals per se, but it instead focuses on the categorization of students as Swedish as a second language students and more precisely on how these students, as a specific student category, are constructed in different school-related contexts.

## Aim and research questions

The aim of this thesis is to examine the categorizations that emerge as a result of the division between, and demarcation of, the two Swedish subjects taught in the Swedish schools: Swedish and Swedish as a second language, as well as to examine the consequences of these categorizations for students. More specifically, the study focuses on how *Swedish as a second language students* are constructed as a category in everyday life at school. Furthermore, the study explores how the students and teachers negotiate and relate to the categorization, its meaning and content. The specific research questions are:

*How is the category 'Swedish as a second language student' constructed in school practice?*

*How do the students negotiate and relate to the category and categorization, and how do they position themselves – and how are they positioned by others – in relation to it?*

## Previous research

The account of previous research related to this thesis has been divided into two themes: research with *the language (learner) in focus* and research with *the 'immigrant' student in focus*.

On the whole, research with the language learner in focus includes studies related to the research fields of *Second Language Acquisition* (SLA) and/or *Second Language Learning* (SLL). Several of these studies have used what seems to be seen as an obvious distinction between *native speakers* (NS) and *non-native speakers* (NNS). In turn, this has been criticized by other researchers with reference to the postcolonial history of concepts that link language use to nationality and race, resulting in practices that exclude those considered non-native speakers (e.g., Bonfiglio, 2010; Menard-Warwick, 2005; Norton &

Toohey, 2011). In line with this critique, several studies have examined the construction of speakers and institutional categories.

Studies have shown that labels used in the American school system, such as *English Language Learners* and *Long Time English Language Learners*, are based on a monolingual ideal that privileges students who speak a standard variety of English, while the multilingual language resources of other students are discarded. As a result, due to the labeling of these students as second language learners and their non-white appearances, students consider themselves, and are seen by others, as other than Americans, depriving them of the position of being or becoming native English speakers. In this respect, these institutionalized categories are doing the students more harm than good (e.g., Aneja, 2016a; Flores, Kleyner & Menken, 2015; King & Bigelow, 2018; Miller, 2012; Shuck, 2009). Previous research has also shown that the stigmatizing label of English as a second language (ESL) results in a mainstream/ESL hierarchy, which constructs mainstream as the unmarked norm and ESL as marked and deviant. In turn, this results in hierarchies between the ESL students, based on the same monolingual premises, and the ideal that renders them deviant in the first place (Talmy, 2004, 2009a, 2009b, 2015).

In addition to the research mentioned above, studies with similar results have also been conducted from a Swedish perspective. For example, studies have revealed how multilingual students in the compulsory as well as the upper secondary school who take Swedish as a second language are positioned as ‘ethnic’ and non-Swedish (e.g., Evaldsson, 2002; Haglund, 2004; Johansson, 2000; Ålund, 2015).

In contrast to the first research theme accounted for above, the other theme centers around studies that have *the ‘immigrant’ student in focus*, as well as other similar student categories such as ‘minority students’ and students with a ‘foreign origin’ and ‘immigrant background’. However, (Swedish as a) second language students are more or less explicitly or inexplicitly included in these studies. The common result of research within this theme is that ‘the immigrant student’ as a category is linked to different aspects of language and languaging, instead of simply to origin.

Thus, previous research has demonstrated how ‘immigrant’ and ‘bilingual’ students are compared to a monolingual and monocultural ideal, which results in viewing the students as being connected with deficits and problems. The students’ multilingual knowledge is seen as an obstacle to learning the majority language and succeeding in school (e.g., Gitz-Johansen, 2006; Parszyk, 1999; Runfors, 2003). Additionally, studies conducted from a special education perspective have shown how perceived deficits result in ‘immigrant students’ being considered to be in need of special support measures (e.g., Lahdenperä, 1997; Pihl, 2010). Other research carried out in Sweden has also revealed how views on what constitutes legitimate Swedish language are related to being white. Students are perceived as ‘immigrants’ not mainly in relation to their foreign origin, but because of the way they speak Swedish as well as because of their appearance and skin color (e.g., León Rosales, 2012; Runfors, 2009). Furthermore, according to Gruber (2007) the distinction between ‘Swedish’ and ‘immigrant’ students that is made in the Swedish school system is not fixed or permanent, but varies across different contexts in relation to language, ethnicity, class and gender.

In addition, research has also shown how the students themselves may be ambivalent about their subject positionings and that the positions do not correspond to their lived experiences. Thus, ‘while academic distinctions are made between the concepts culture, race, ethnicity, and identity, the distinctions come undone in everyday discursive practices’ (Yon, 2000, p. 128).

Despite the many studies of multilingual, immigrant, and minority students, previous research has not concentrated to any considerable extent on the categorization of students as Swedish as a second language students, which is the main focus of the present thesis.

## Theoretical perspectives

The theoretical point of departure for this study is a poststructuralist perspective with a theoretical framework based on Michel Foucault’s theories. In the study, language and its definitions are seen as *discourses* that constitute reality. Thus, discourses can be seen as taken for granted (Foucault, 2002, 2011). Foucault (2008) also stresses that

discourses are articulated and manifest through speech and texts, as well as in what is *not* said, such as through ways of being, behaviors, attitudes, and spatial dispositions, where the latter is described by the notion of *performativity* (Butler, 1990/2007). In the present study, discourses and performativity are used to understand and analyze what teachers and students say and do, as well as what is not said and done, and in turn what subjects their actions produce.

To further understand what happens in school contexts, which is the focus of the study, the notions of *power* and *resistance* are included in the theoretical framework. Because discourses constitute how we perceive reality, they contribute to the exercise of power. Hence, power is understood as a discursive practice, which leads to a focus on *how* power is exercised, rather than on what power *is*, which Foucault (1982, p. 788) expressed as follows: ‘power exists only when it is put into action’.

Just like power, resistance can vary and be inconsistent, explicit or more obscured. However, resistance cannot exist without power (and perhaps the reverse holds true). Consequently, resistance creates, shapes, and enhances power relations (Butler, 1995; Foucault, 1991). Defining resistance is a complex task. It is a unifying concept, meaning that many different things have one common denominator: resistance is always in opposition to power (Baaz et al., 2016). Mimicry, confrontation, protests and violent/nonviolent actions can be considered different practices of resistance. However, the present study is also interested in the more subtle everyday actions that constitute ‘everyday resistance’ such as avoidance, humor, disloyalty, gossip and slander (Lilja et al., 2017).

In a school context, obvious confrontations and displays of resistance, as well as laughing at or humiliating other students and/or teachers, and ignoring their reprimands, may be seen as a form of resistance to what Foucault (1991) calls *disciplinary power*, a power that works through discourses and institutions. Documentation and examination practices at school serve to sort, measure, compare, categorize, and control students through class divisions, grades and expert systems, based on a constructed normality that ultimately tries to remediate the deviant. Furthermore, certain *regimes of practices* (Foucault, 1991) are constituted through the school’s discourses,

norms and regulations, which in turn results in particular *conditions of possibilities* for students (Foucault, 1970/1993). These particular conditions affect students' possibilities to position themselves. Thus, the theoretical notion of *subject positions* can be understood as a social construction where people are positioned and position themselves as subjects in a complex, changing and often contradictory way in different discourses (Butler, 1995).

How subjects come into being can also be described by what Althusser (1976) calls *interpellation*, a process whereby the subject is hailed as a specific person or category. Consequently, every occasion of interpellation means an opportunity for *recognition*, when the 'right' subject responds, *misrecognition*, where the subject does not hear the call or does not answer, and *misinterpellation*, where the 'wrong' subject answers the call (Butler, 1995).

The poststructuralist perspective taken in the present study implies a view that see language as a product of performative actions. Thus, named languages are constructed through historical, political and social processes (Pennycook, 2004). Taking a *raciolinguistic perspective*, several researchers have also pointed out the emergence of languages as categories and their historical connections to colonialism and thus race/ethnicity. Rosa and Flores (2017) describe raciolinguistics as an approach to theorizing and investigating how and why language and race/ethnicity are naturalized as things that belong together, which results in categories and classifications of race and language. Furthermore, in these categorizations, monolingualism functions as *the unmarked norm* multilinguals are related to; multilingualism is, thus, constructed as *marked* and as deviating from the norm. As a result, the notions of native/mother tongue speakers and non-native/second language speakers are constructed as identifiable, dichotomous and binary oppositions, which presuppose each other. However, just like monolingualism, native speakers also constitute an unmarked norm in relation to which second language speakers are constructed as 'the Others' according to what Kabel (2009) termed *native-speakerism ideology*.

## Method and methodology

The present study is based on ethnographic fieldwork. From an ethnographic point of view, if researchers are to understand people, they must participate in the social contexts in which people lead their daily lives (Jeffrey & Troman, 2004). For the study, the social context constitutes a school, where I have been in place to study what students and school staff say and do, how, when and where in everyday life at school, as well as to examine students' perspectives and attitudes and the relation to more general societal discourses.

The current ethnographic fieldwork was conducted as participatory observations at a compulsory school (henceforth 'the School') in year 9 in Sweden during an entire school year (2016/2017). During that year, I observed the students' daily life at the School, such as lessons and school life in general. Additionally, I participated in other school-related activities, such as meetings, gatherings, theme days, field trips, evaluations, parties and school graduations. However, given the aim of the thesis, the participant observations had a special focus on lessons in the two Swedish subjects, particularly on Swedish as a second language.

Different types of data have been produced during the fieldwork, such as analysis of policy documents, fieldnotes from participant observations, conversations and interviews. In ethnographic studies, the analysis begins with the formulation of the research problem and continues throughout the fieldwork; thus, the data analysis and data production take place simultaneously. Moreover, the poststructuralist perspective taken here has been my 'lens' (and 'ears') in trying to understand the social phenomena observed. Methodologically, a Foucault-inspired discourse analysis was used as a theoretical understanding, through which the data have been read and places, documents and statements are understood.

## Empirical findings

The current findings are presented in four chapters in the thesis, as summarized below.

The first analytic chapter focuses on *institutional conditions*. In this chapter, I show that the construction and (re)production of Swedish



as a second language student as a special student category at school take place through the school's policy documents, in the teachers' speeches, and the division and organization of the two Swedish subjects. Thus, teachers as school actors, policy documents and school practices constitute the School's institutional conditions.

In policy and the School's pedagogical practices, the Swedish subject figures as an unmarked norm, which marks the Swedish as a second language subject and its students, constructing them as deviant, for example, by spatially separating the Swedish as a second language students and assigning them to classrooms other than those occupied by students taking Swedish. The lack of regulations on how the two Swedish subjects should be organized enables an arbitrary organization, which in the School seems to some extent to be based on personal and professional relationships and a lack of co-operation between teachers.

Additionally, as an institutionalized student category, Swedish as a second language students are constructed in policy and school practice as the 'linguistic other', regarded as non-Swedish with an 'ethnic background', as well as students with inadequacies and special needs. At the same time, this discourse of deficiency causes teachers to show special consideration and concern for the Swedish as a second language students. However, this concern may also paradoxically result in further discrediting, strengthening the discourse that connects deficits with the category Swedish as a second language student.

The empirical findings in this chapter also show how, in the school's practices, the notion of languages are based on monolingual ideologies that distinguish native speakers and second language speakers and regard them as dichotomous and binary oppositions. Hence, the view of multilingualism as a form of non-Swedishness becomes part of the conditions of possibilities that construct Swedish as a second language students as non-Swedish.

*The students' framings* are in focus in the second analytic chapter, thus how the students themselves frame Swedish as a second language student as a student category. In the context of the present study, the term 'frame' refers to how the students define and delimit Swedish as a second language from the Swedish subject. Furthermore, it refers to

what the definitions and delimitations contain, as well as what the students through their framing attribute to Swedish as a second language student as a category and position.

The findings in the second chapter show that the students' framings of the Swedish as a second language student are based on origin, language skills and school performance, which are related to general societal discourses revolving around Swedishness. Foreign markers, such as immigrant background and/or non-whiteness, come to be regarded as non-Swedishness, which in turn is associated with not being able to speak Swedish and thus being a student who participates in Swedish as a second language. Through the discourse of deficiency, the students associate Swedish as a second language with linguistic difficulties in Swedish, even if they do not consider themselves 'bad' Swedish speakers, despite taking Swedish as a second language. Subsequently, participating in Swedish as a second language is also considered bad for future opportunities, as the subject marks students as immigrants.

In addition to the differences in future opportunities students perceive participation and grades in Swedish as a second language may lead to, the students also relate to the division between Swedish and Swedish as a second language based on Swedish being a norm, in that they label it the 'normal' and 'real' Swedish. Hence, Swedish as a second language is constructed as abnormal, unreal, incorrect, and wrong.

Furthermore, in the chapter, I show that students who take Swedish as well as Swedish as a second language articulate, (re)produce and legitimize the dominant discourse of deficiency that constructs the Swedish as a second language subject and its students. However, the discourse has not been 'invented' by the students themselves, instead it is found on a societal level and is embedded in the school as an institution. In this way, it becomes something the students are forced to constantly address, no matter what they themselves think of it.

In the third analytic chapter, the focus is on how the students relate to the categorization and position as Swedish as a second language students through *misrecognition and resistance*.

Initially, the findings in this chapter show how students explicitly misrecognize the hail as Swedish as a second language students and instead want to be addressed in another way. Thus, for the students, misrecognition is a way of resisting the position as Swedish as a second language students and ‘non-Swedish’ a position thought to be occupied by someone who does not have Swedish as ‘their’ language. Additionally, the misrecognition becomes a challenge to the School's disciplinary power, a challenge that is met by the teacher with what could be described as pastoral power, that is, discipline conducted under the pretext that it is for the individual's own good. Moreover, misrecognition and resistance to the position as Swedish as a second language students can be accomplished in other, subtler, and implicit ways. Examples of such resistance include students’ choice to ignore teachers' calls, as well as making fun of teachers behind their back, thereby also resisting teachers’ authority in the classroom and the school as an institution and disciplinary power.

The results presented in this chapter also show that the students’ opportunities for resistance are related to how they frame the Swedish as a second language student category. Thus, resistance involves a positioning and an invocation of Swedishness as well as knowledge of the Swedish language. However, students have different (im)possibilities to answer the call as Swedish as a second language students. Although students do oppose being categorized as Swedish as second language students in various ways, their claim to other positions is limited by the School's institutional conditions, in that they still participate in Swedish as a second language. However, other students are able to misrecognize and ‘escape’ the Swedish as a second language student categorization and to position themselves as something else: students who take Swedish. This is related to the school achievements pointed out earlier as part of the construction of the Swedish as a second language student category and the connection to the discourse of deficiency that constructs Swedish as a second language as a support subject. This results in students with lower grades being judged as needing Swedish as a second language instruction, while high-achieving students are though not to have the same need, despite similar foreign markers.

In sum, the results in this chapter show that central to the students' resistance practices is having to negotiate whether or not one is counted as Swedish. In this connection, the students use Sweden being their country of birth and having Swedish as their mother tongue as arguments for Swedishness – arguments that are accepted for some students but that result in punishment and discipline for others. Some students are hailed and categorized as Swedish as second language students, despite the fact that they claim monolingual Swedish status, while others may emphasize their multilingualism and participate in mother tongue tuition and still successfully misrecognize the interpellation.

The fourth analytic chapter focuses on the *recognition and acceptance* of the interpellation as Swedish as a second language students, and how students use it as a category and position to actively assume.

Empirical findings presented in this chapter show how students explicitly position themselves as Swedish as a second language students and describe participation in Swedish as a second language in positive terms. In the students' statements, the Swedish subject is still given the status of the 'normal', which in turn reinforces the image of Swedish as a second language as 'the Other'. The students also seem to agree that Swedish as a second language is associated with something simpler and easier. However, for these students, the deviation of Swedish as a second language becomes something different and positive. The security of being in a small group, having peace and quiet to study, and getting extra support is central to the benefits that the students associate with Swedish as a second language instruction. Furthermore, the students' focus on the positive aspects of Swedish as a second language is a way of counteracting the discourse of deficiency mentioned in earlier chapters, transforming the view of the subject as special support from a deficit into a benefit. As a result, the students agree that Swedish as a second language is a subject that contains, or at least should contain, a little extra, such as opportunities for more time, support or help.

In this chapter, I also show how the students emphasize that the two Swedish subjects are similar and deal with the same content. The only differences that are highlighted are the extra explanations and repetitions in Swedish as a second language. Thus, the students

construct Swedish as a second language as something equally valuable and, by extension, themselves as Swedish as a second language students as natural, normal and equivalent. Consequently, the students recognize and position themselves in accordance with the interpellation as Swedish as a second language students. However, at times recognition also includes a renegotiation of what the position entails. The students express that there are great differences between the students participating in Swedish as a second language. Thereby, the students create divisions between the Swedish as a second language students, using language hierarchies related to the students' competences in Swedish. However, the difference between the students builds on the same linguistic hierarchies and monolingual ideologies that are involved in producing the discourse of deficiency that constructs the Swedish as a second language subject and associates the students with inferior Swedish in the first place.

Furthermore, the study shows that the students' positioning as Swedish as a second language students results in temporary acceptance of the dominant discourse and the presumed content of the category Swedish as a second language student that have been revealed in previous chapters – that is, students who do not know Swedish or are not Swedes. However, by positioning themselves as Swedish as a second language students, the students can also exploit the discourse of defiance. For example, students can potentially gain access to extra resources by pointing out their own shortcomings in the Swedish language. Moreover, the discourse constructs Swedish as a second language as a subject where it is easier to get higher grades, which by extension could result in being accepted into another secondary school program or education, or creating other opportunities for a better future. For some students, however, the extra resources and obtaining higher grades are not successful.

Even though the students in this chapter recognize and accept the interpellation, positioning oneself as a Swedish as a second language student can also be seen as a kind of partial penetration (Willis, 1982). Hence, the students play along with the institutional conditions that are embedded in the school and that, through the division of the two Swedish subjects, also construct the category Swedish as a second language student.

## Concluding remarks

In this concluding chapter, I summarize and discuss the results presented in this thesis.

In sum, the present study shows that Swedish as a second language students are constructed through the school's institutional conditions, policy documents, the organization of the two Swedish subjects, and the talk of the teachers, as well as through the students' framings of the category. Notions of Swedishness and immigrantness constitute the boundaries between the two Swedish subjects and thus play a central role in how, and which of, the students are positioned as Swedish as a second language students in the school practice. Furthermore, this impacts the students' (im)possibilities to position themselves as specific subjects, and the students resist, accept, as well as take an ambivalence stance on their negotiations of being, and not being, Swedish as a second language students.

I have chosen the thesis title 'To be and not to be', which is a paraphrasing of the well-known monologue in Shakespeare's play Hamlet, where Hamlet asks himself: 'To be, or not to be? That is the question. Whether 'tis nobler in the mind to suffer the slings and arrows of outrageous fortune, or to take arms against a sea of troubles, and by opposing, end them?'. However, for the students who are the focus of the present study, the question is not, as for Hamlet, about being *or* not being, but just as the title suggests, it is about *both* being *and* not being and about acceptance as well as resistance.

The study contributes by illustrating young peoples' living conditions in relation to language, based on the division between the two Swedish subjects in a school context. What emerges in the study is a complex situation in which the students constantly negotiate about being and not being, at the same time as they are constantly called on to be or not to be. Thus, the students relate both ambivalently and dismissively to the dichotomies that are embedded in the school's activities and in more general societal discourses.

Finally, in this thesis, I shows that the dichotomies that arise in the field of tension between Swedish and Swedish as a second language – dichotomies such as first and second language speakers – result in

## SUMMARY

limitations for students in their everyday school life. Hence, what students can become is affected by the school's institutional conditions, which are based on societal norms that link languages to Swedishness and immigrantness. What they try to become is something else, an either-or, both-and, and neither-nor, and thus the students seek to be and at the same time not to be.





# Referenser

- Alim, H. Samy, Rickford, John R., & Ball, Arnetta F. (2016). *Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race*. Oxford University Press.
- Allelin, Majsa (2019). *Skola för lönsambet: Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag*. Arkiv förlag.
- Alm, Björn (2019). *Introduktion till etnografiskt fältarbete*. Gleerups.
- Althusser, Louis (1976). *Filosofi från proletär klasståndpunkt* (1. uppl.). Cavefors.
- Althusser, Louis (1971/2001). *Lenin and philosophy, and other essays*. Monthly Review Press.
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront förlag.
- Andishmand, Catarina (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 403) [Doktorsavhandling]. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Aneja, A. Geeta (2016a). Rethinking Nativeness: Toward a Dynamic Paradigm of (Non)Native Speaking, *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(4), 351-379.
- Aneja, A. Geeta (2016b). (Non)native Speakered: Rethinking (Non)nativeness and Teacher Identity in TESOL Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 50(3), 572-596.
- Arbouz, Daphe (2017). Multirasial identitet på tvärs med den svenska vithetens rasiala inramning. I Hübinette, Tobias (Red.). *Ras och vithet. Svenska rasrelationer i går och i dag* (s. 199-213). Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I Kenneth Hyltenstam & Lindberg, Inger (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle* (s. 547-578). (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica (2015). Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet. I Helle Pia Laursen (Red.). *Litteracitet och språklig mångfald* (s. 305-336). Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica & Magnusson, Ulrika (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I Kenneth Hyltenstam, Monica, Axelsson & Inger Lindberg (Red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 247-367). Vetenskapsrådet.

- Azar, Michael (1997). Fanon, Hegel och motståndets problematik. Förord till Frantz Fanon. I Frantz Fanon. *Svart hud, vita masker* (s. 7-23). Daidalos.
- Azar, Michael (2001). Den äkta svenskheten och begärets dunkla objekt. I Ove Sernhede & Thomas Johansson (Red.). *Identitetens omvandlingar. black metal, magdans och hemlöshet* (s. 57-92). Daidalos.
- Azar, Michael (2006). *Den koloniala bumerangen: Från schibbolet till körkort i svensket*. Östlings bokförlag Symposion.
- Baaz, Mikael, Lilja, Mona, Schulz, Michael, & Vinthagen, Stellan (2016). Defining and Analyzing "Resistance". *Alternatives: Global, Local, Political*, 41(3), 137-153.
- Bacchi, Carol Lee (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, N.S.W. Pearson.
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2004). Forskning om mångfald och utbildningsinstitutioner som arenor för mångfald. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 115-149.
- Bailey, Benjamin (2007). Heteroglossia and boundaries. In Monica Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (s. 257-274). Palgrave Macmillan.
- Ball, Stephen (1994). *Education Reform – A Critical and Post-structural Approach*. Open University Press.
- Ball, Stephen J. (2006). *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Ball, Stephen J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313.
- Bartholdsson, Åsa (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor* (Stockholms Studies in Social Anthropology 61) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Bayati, Zahra, 2014. *"den Andre" i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 352) [Doktorsavhandling]. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Beach, Dennis (2005). From fieldwork to theory and representation in ethnography. I Geoff Troman, Jeffrey, Bob & Walford, Geoffrey (Eds.). *Methodological issues and practices in ethnography* (s. 1-18). (1 uppl) Elsevier JAI.
- Beach, Dennis & Lunneblad, Johannes (2011). Ethnographic investigations of issues of race in Scandinavian education research. *Ethnography and Education*, 6(1), 29–43.
- Bečević, Zulmir (2014). *Arbblattefieringsprocessen*. Alfabet.

## REFERENSER

- Bendegard, Saga (2014). *Begriplig EU-svenska? Klarspråksarbetets förutsättningar inom den interinstitutionella översättningsprocessen* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Bergman, Pirkko (2003). Andraspråkseleverna och deras förutsättningar. I Myndigheten för skolutveckling. *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – Ett referensmaterial* (s. 22-31). (2. uppl.) Myndigheten för skolutveckling, Liber distribution.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (Red.). (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (3 uppl.) Studentlitteratur.
- Berhanu, Girma. (2008). Ethnic minority pupils in Swedish Schools: Some trends in over-representation of minority pupils in special educational programmes. *International Journal Of Special Education*, 23(3), 17-29.
- Bibelkommissionen (1973/2000). *Bibel 2000: texterna: Gamla testamentet, Tillägg till Gamla testamentet - de apokryfa eller deuterokanoniska skrifterna, Nya testamentet: Bibelkommissionens översättning 1999/[träsnittsvinjetter: Kristina Anselm]*. Verbum.
- Bigestens, Aina & Kaya, Anna (2016). Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända – om att anpassa svenskämnena och svenskläraryrkesutbildningarna till det flerspråkiga samhällets elever. I Ewa Bergh Nestlog & Nils Larsson (Red.). *Svenska: ett inkluderande ämne* (s. 7-21). Svenskläraryrkesförbundet.
- Bigestens, Aina & Kaya, Anna (2018). Reformera det särskiljande svenska som andraspråksämnet. *Skola och samhälle*. <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/aina-bigestens-och-anna-kaya-reformera-det-sarskiljande-svenska-som-andraspraksamnet/>
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari (2013). ”Rinkebysvenska” och andra konstruktioner av språklig variation i dagens flerspråkiga Sverige. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 369–396). (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Björkholm, Rebecca (2020, 5 juni). *Grundskolorna anmäls för diskriminering*. Sveriges Radio. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=104&artikel=7489094>
- Blackledge, Adrian & Pavlenko, Aneta (2001). Negotiation of identities in multilingual contexts. *The International Journal of Bilingualism*, 5(3), 243–257.
- Blanchett, Wanda, Klingner, Janette, & Harry, Beth (2009). The Intersection of Race, Culture, Language, and Disability: Implications for Urban Education. *Urban Education*, 44(4), 389-409.
- Block, David (2007a). *Second Language Identities*. Continuum.
- Block, David (2007b). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863–876.

- Blommaert, Jan, M. E. & Rampton, Ben. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-20.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker* (Trends in linguistics. Studies and monographs; 226). De Gruyter Mouton.
- Bozalek, Vivienne & Zembylas, Michalinos (2017). Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(2), 111-127.
- Bravo Granström, Monica (2019). *Teachers' Beliefs and Strategies when Teaching Reading in Multilingual Settings. Case Studies in German, Swedish and Chilean Grade 4 Classrooms*. Logos Verlag Berlin.
- Brekhus, Wayne (1998). A Sociology of the Unmarked: Redirecting Our Focus. *Sociological Theory*, 16(1), 34-51.
- Brune, Ylva (2001). Inledning. I Ylva Brune (Red.). *Mörke magi i vita medier. Svensk nyhetsjournalistik om invandrare, flyktingar och rasism* (s. 9-14). Carlsson.
- Brännström, Malin, Reimers, Eva, & Asp-Onsjö, Lisa. (2019). "Han är lite av en gåta för oss". Begripliggöranden av elever med kort skolbakgrund. *Utbildning Och Demokrati*, 28(1), 7-28.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2004). Language and identity. I Alessandro Duranti (Ed.). *A companion to linguistic anthropology* (s. 369-394). Blackwell Pub.
- Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådet.
- Butler, Judith (1990/2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Daidalos.
- Butler, Judith (1993/2011). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Butler, Judith (1995). Subjection, Resistance, Resignification: Between Freud and Foucault. I Rajchman, John (Ed.). *The Identity in Question* (s. 229–250). Routledge.
- Butler, Judith (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. Routledge.
- Butler, Judith (2006). *Genus ogjort: kropp, begär och möjlig existens*. Norstedts akademiska förlag.
- Byrne, Bridget (2018). Qualitative interviewing. I Clive Seale (Ed). *Researching society and culture* (s. 217-236). (4.th ed.) SAGE.
- Bäckman, Maria (2003). *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Makadam förlag.
- Bäckman, Maria (2009). *Miljonsvennar. Omstridda platser och identiteter*. Makadam förlag.
- Carlund, Carina, Tingsell, Sofia, Hult, Ann-Kristin, LaBontee, Richard, Johansson, Sofie, Håkansson, Camilla, Wallin Nyman, Gunilla, Rydenvald, Marie, Winlund, Anna &

## REFERENSER

- Franker, Qarin. (2018). *Nyanländas språkinläring. Fem delstudier om nyanländas lärande i olika kontexter*. Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.
- Cesar, Ida (2020, 16 mars). ”SVA-ämnet räddar elever och svensklärare”. *Skolvärlden*. Hämtat 2020-03-17 från <https://skolvärlden.se/artiklar/sva-amnet-raddar-elever-och-svensklarare>.
- Cekaite, Asta & Evaldsson, Ann-Carita (2008). Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 177-196.
- Cowen Forssell, Rebecka (2019). Cyberbullying in a boundary blurred working life: Distortion of the private and professional face on social media. *Qualitative research in organization and management*, 15 (2).
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43, 1196–1208.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35.
- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. (1 uppl.) Liber.
- Davies, Bronwyn (2006). Subjectification: the relevance of Butler’s analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.
- Delamont, Sara (2008). For lust of knowing - observation in education ethnography. I Geoffrey Walford (Ed.). *How to do Educational Ethnography* (s. 39-56). Tufnell Press.
- de los Reyes, Paulina (2014). Introduktion - inte bara jämställdhet. I Delegationen för jämställdhet i arbetslivet (Red.). *Inte bara jämställdhet: Intersektionella perspektiv på hinder och möjligheter i arbetslivet*. SOU 2014:34 (s. 9-34). Fritzes.
- de los Reyes, Paulina. Molina, Irene & Mulinari, Diana (2005). Introduktion – Maktens (o)lika förkländnader. I Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari (Red.). *Maktens (o)lika förkländnader. Kön, klass och etnicitet i det postkoloniala Sverige* (s. 11-30). Atlas.
- Diskrimineringsombudsmannen (2018). *Tillsyn anseende diskrimineringsförbudet för utbildningsanordnare*, GRA 2017/49. <https://www.do.se/lag-och-ratt/stallningstaganden/svenska-som-andra-sprak/>
- Doerr, Neriko Musha (2009a). Investigating “native speaker effects”: Toward a new model of analyzing “native speaker” ideologies. I Neriko Musha Doerr (Ed.). *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects* (s. 15-46). Mouton de Gruyter.
- Doerr, Neriko Musha (2009b). Uncovering another “native speaker myth”: Juxtaposing standardization processes in first and second languages of English-as-a-Second-Language

- learners. I Neriko Musha Doerr (Ed.). *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects* (s. 185-208). Mouton de Gruyter.
- Dogru, Sedat (2013, 23 oktober). Slopa svenska som andraspråk. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2016-02-03 från <http://www.svd.se/slopa-svenska-som-andrasprak> 8646392.
- Duek, Susanne (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn* (Karlstad University studies, 2017:4) [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet.
- Economou, Catarina (2007). *Gymnasieämnet svenska som andraspråk - behövs det?* (Malmö studies in educational science/Licentiat dissertation series, 2007:1) [Licentiat-uppsats]. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Economou, Catarina. (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44–60.
- Economou, Catarina (2015). "I svenska två vågar jag prata mer och så". *En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 374) [Doktorsavhandling]. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi*. (1 Uppl.) Studentlitteratur.
- Ellis, Elizabeth (2006). Monolingualism: The unmarked case. *Sociolinguistic Studies*, 7(2), 173–196.
- Elmeroth, Elisabeth (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 177–194.
- Elmeroth, Elisabeth (2018). *Etnisk maktordning i skola och sambälle*. (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Emanuelsson Ingemar, Persson Bengt & Rosenqvist Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Eriksen, Thomas Hylland (1998). *Etnicitet och Nationalism*. Nya Doxa.
- Erlandsson, Magnus (2018). *Tillitsbaserad granskning: Om Skolinspektionens potentiella roll för skolutveckling*. Tillitsdelegationen. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-13550>.
- Etnologue (u.å.). *Summary by language size*. Hämtad 2016-03-21 från <http://www.ethnologue.com/statistics/size>.
- Evaldsson, Ann-Carita (2000). "För jag är bäst på svenska!" Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning & Demokrati*, 9(2), 29–48.
- Evaldsson, Ann-Carita (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(1), 1-16.

## REFERENSER

- Evaldsson, Ann-Carita & Cekaite, Asta (2010). " 'Schwedis' He Can't Even Say Swedish"- Subverting And Reproducing Institutionalized Norms For Language Use In Multilingual Peer Groups. *Pragmatics*, 20(4), 587-604.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Liber.
- Farrokhzad, Athena (2017, 17 november). Översättning är min superkraft. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad 2017-11-20 från <https://pedagogiskamagasinet.se/oversattning-ar-min-superkraft/>.
- Ferguson, Charles A. (1975). Toward a Characterization of English Foreigner Talk. *Anthropological Linguistics*, 17(1), 1-14.
- Ferguson, Charles A. (1981). 'Foreigner Talk' as the Name of a Simplified Register. *International Journal of the Sociology of Language*, 1981(28), 9-18.
- Ferhatovic, Muhamed (2020, 26 maj). *Svenskfödda barn läser svenska som andraspråk*. Sveriges Radio. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=128&artikel=7466018>.
- Ferhatovic, Muhamed & Ericson, Andreas (2020, 26 maj). *Elever i kläm i urval till svenska som andraspråk*. Sveriges Radio. <https://sverigesradio.se/artikel/7481091>
- Flores, Nelson, Kleyn, Tatyana & Menken, Kate (2015). Looking Holistically in a Climate of Partiality: Identities of Students Labeled Long-Term English Language Learners. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 113-132.
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-301.
- Flygare, Erik & Johansson, Björn (2013). Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal. I Skolverket. *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (s. 92-111). Fritzes.
- Foucault, Michel (1970/1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault, Michel (1973/2010). *Vansinnets historia under den klassiska epoken* (6., översedda uppl. ed., Arkiv moderna klassiker). Arkiv.
- Foucault, Michel (1975/1991). *Övervakning och straff*. Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, Michel (1983). The subject and power. I Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (Eds.). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208-226). (2. ed./with an afterword by and an interview with Michel Foucault ed.) University of Chicago Press.

- Foucault, Michel (1988). Technologies of the self. I Foucault, Michel, Martin, Luther, Gutman, Huck, & Hutton, Patrick (Eds.). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (s. 16-49). The University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel (1991). Questions of method. I Foucault, Michel, Gordon, Colin, Miller, Peter, & Burchell, Graham (Eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality* (s. 73-86). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel (2002). *Sexualitetens historia. Band 1: Viljan att veta*. (Ny utg.) Daidalos.
- Foucault, Michel (2008). *Diskursernas kamp*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault, Michel (2011). *Vetandets arkeologi*. (2., ombrutna, översedda uppl.) Arkiv.
- Francia, Guadalupe (1999). *Policy som text och praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Francia, Guadalupe (2013). Svenska som andraspråk: literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I Sangeeta Bagga-Gupta, Ann-Carita Evaldsson, Caroline Liberg & Roger Säljö (Red.). *Literacypraktiker i och utanför skolan* (s. 107–125). Gleerups.
- Fraurud, Kari & Boyd, Sally (2011). The native – non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. I Roger Källström, & Inger Lindberg (Red.). *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings* (s. 67-88). Göteborgs universitet.
- Freed, Barbara F. (1981). Foreigner Talk, Baby Talk, Native Talk. *International Journal of the Sociology of Language*, 1981(28), 19-40.
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 310) [Doktorsavhandling]. Acta universitatis Gothoburgensis.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century – A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, Ofelia & Li, Wei (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Garrett, Paul B. (2007). Language socialisation and the (re)production of bilingual subjectivities. In Monica Heller (Ed.). *Bilingualism: A social approach* (s. 233-256). Palgrave Macmillan.
- Gee, James P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis - Theory and method*. (2 uppl.) Routledge.



## REFERENSER

- Gerber, Emilie (2017, 7 oktober). Födda i Sverige – men för dåliga på svenska. *Aftonbladet*.  
<https://www.aftonbladet.se/debatt/a/g5b7B/fodda-i-sverige--men-for-daliga-pa-svenska>.
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (4 uppl.) Hallgren & Fallgren.
- Gitz-Johansen, Thomas (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Roskilde forlag.
- Granstedt, Lena (2006). Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar. I Lena Sawyer & Masoud Kamali (Red.). *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis* (s. 251–274). SOU 2006:40. Arbetsmarknadsdepartementet.
- Granstedt, Lena (2010). *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt* (Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 23) [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Gruber, Sabine (2002). *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrabakgrund" – En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument*. CEUS.
- Gruber, Sabine (2004). *"Det är ju bara så att man ska gå i svenskatvå" institutionell ordning och reproduktion i skolan* (Bilaga till Rapport integration 2003). Integrationsverket.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik* (Linköping Studies in Arts and Sciences No. 387) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Gruber, Sabine & Puskás, Tünde (2013). Förskolan i det mångkulturella samhället. Från invandrabarn till flerspråkiga barn. I Polly Björk-Willén, Sabine Gruber & Tünde Puskás (Red.). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 24–44). Liber.
- Gruber, Sabine & Rabo, Annika (2014). Multiculturalism Swedish Style: shifts and sediments in educational policies and textbooks. *Policy Futures in Education*, 12(1), 56–66.
- Gu, Michelle Mingyue (2010). Identities constructed in difference: English language learners in China. *Journal of Pragmatics*, 42, 139–152.
- György-Ullholm, Kamilla (2010). Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. I Nigel Musk & Åsa Wedin (Red.). *Flerspråkighet, identitet och lärande* (s. 23–54). Studentlitteratur.
- Hacking, Ian (1995). The looping effect of human kind. I Dan Sperber, David Premack & James, Ann Premack (Eds.). *Causal cognition - a multidisciplinary debate* (s. 351–383). Clarendon Press.
- Haddad, Prescilia (2014, 3 april). Elever felplaceras i svenska som andraspråk. *P3 Nyheter*. Hämtad 2016-02-03 från <https://sverigesradio.se/artikel/582281>

- Haglund, Charlotte (2004). Flerspråkighet och identitet. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle* (s. 359-388). Studentlitteratur.
- Haglund, Charlotte (2005). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden: A study of institutional order and sociocultural change* (Dissertations in bilingualism) [Doktorsavhandling]. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Hagström, Mirjan (2018). *Raka spår, sidospår, stopp. Vägen genom gymnasieskolans språkinträdning som ung och ny i Sverige* (Linköping Studies in Arts and Science, 748). Linköpings universitet.
- Hammarberg, Björn (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 91–104.
- Hammarén, Nils (2008). *Förorten i buvudet – Unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Atlas.
- Hammersley, Martin (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14.
- Hammersley, Martin & Atkinson, Paul (1983). *Ethnography. Principles in Practice*. Travistock Publications.
- Harklau, Linda (1994). ESL versus mainstream classes: Contrasting L2 learning environments. *TESOL Quarterly*, 28, 241–272.
- Harling, Martin (2013). Examining "The Police": On Inclusion and "Investmentality" in Swedish Schooling. *European Education: Governmentality (I): Governing in Curriculum and Making People*, 45(3), 51-66.
- Harry, Beth, Arnaiz, Pilar, Klingner, Janette & Sturges, Keith (2008). Schooling and the Construction of Identity Among Minority Students in Spain and the United States. *The Journal of Special Education*, 42(1), 15-25.
- Harry, Beth & Klingner, Janette (2014). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools*. (2 uppl.) Teachers college press.
- Hedman, Emil (2020, 24 januari). Forskaren: Föräldrar kan bli en arbetsmiljörisk för lärare. *Skolvärlden*. <https://skolvärlden.se/artiklar/forskaren-foraldrar-kan-bli-en-arbetsmiljorisk-larare>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-20.

## REFERENSER

- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2019). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15.
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2020). Student ambivalence toward second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55, 1-12.
- Heller, Monica (2007). Bilingualism as ideology and practice. In Monica Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (s. 1-24). Palgrave Macmillan.
- Hernandez, Sera J. (2017). Are They All Language Learners? Educational Labeling and Raciolinguistic Identifying in a California Middle School Dual Language Program. *The CATESOL Journal*, 29(1), 133–154.
- Herz, Marcus & Johansson, Thomas (2013). *Poststrukturalism: Metodologi, teori, kritik*. Liber.
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4 uppl.) Studentlitteratur.
- Hopper, Paul (1987). Emergent Grammar. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 139-157.
- Hopper, Paul (1998). Emergent grammar. I Michael Tomasello (Ed.). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure* (s. 155-175). Erlbaum.
- Hornscheidt, Lann & Landqvist, Mats (2014). *Språk och diskriminering*. Studentlitteratur.
- Howarth, David (2007). *Diskurs*. Liber.
- Hübinette, Tobias, Hörnfeldt, Helena, Farahani, Fataneh & León Rosales, René (2012). Om ras och vithet i det samtida Sverige. Inledning. I Tobias Hübinette, Helena Hörnfeldt, Fataneh Farahani & René León Rosales (Red.). *Om ras och vithet i det samtida Sverige* (s. 11-36). Mångkulturellt centrum.
- Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (Red.) (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson & Inger Lindberg (Red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 17-152). Vetenskapsrådet.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (Red.) (2013). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Studentlitteratur.
- Hägerström, Jeanette (2004). *Vi och dom och alla dom andra på Konvux. Etnicitet, genus och klass i samspel* (Lund dissertations in sociology 59) [Doktoransavhandling]. Lunds universitet.

- Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2006). *Överallt och ingenstans. Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola* (Forskning i Fokus nr 32). Myndigheten för skolutveckling.
- Jeffrey, Bob & Troman, Geoff (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Johansson, Charlotte (2000). *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningsätt till språklig och kulturell mångfald i skolan* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Johansson, Thomas (2009). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare. Etnografi som teori, metod och livsval*, 5-28.
- Joleby, Elin (2012, 18 januari). Barn födda i Sverige läser svenska som andraspråk. *Sveriges Radio*. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1646&artikel=4914987>
- Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Ordfront.
- Jonsson, Richard (2013). Inget tjafs och inget bråk – om skötsam svenskhet och ordningsstörande förortsslang. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 397-414). Studentlitteratur.
- Jonsson, Richard (2015). *Värst i klassen - Berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Ordfront.
- Jonsson, Rickard, & Milani, Tommaso M. (2009). Här är alla lika!: Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den "Andre" i media och skola. *Utbildning Och Demokrati*, 18(2), 67-86.
- J:son Lönn, Eva (2012). Alternativa röster. I Simon Lindgren (Red.). *Nya medier och kommunikation. Makt och meningskapande i den digitala tidsåldern* (s. 55 - 70). Gleerups.
- Juvonen, Päivi (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Nihad Bunar (Red.). *Nyanlända och lärande: mottagning och inkludering* (s. 139–176). Natur och Kultur.
- Jönsson, Annelis (1999). *Skolans problemelever - hur ser de på sin skoltid retrospektivt? Intervjuer med 15 f d elever* (Pedagogisk-psykologiska problem, 658) [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Jørgensen, Normann J. (2003). De ungas språk - om ungdomars flerspråkiga handlande. I Jakob Cromdal & Ann-Carita Evaldsson (Red.). *Ett vardagsliv med flera språk* (s. 45-65). Liber.
- Jørgensen, Normann J. (2012). Ideologies and norms in language and education policies in Europe and their relationship with everyday language behaviours. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 57-71.

## REFERENSER

- Jørgensen, Normann J. (2013). Kodeskift i interaktionelt perspektiv. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 415-436). Studentlitteratur.
- Jørgensen, J. Normann, Karreback, Martha Sif, Madsen, Lian Malai & Møller, Janus Spindler (2011). Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23-38.
- Kabel, Ahmed (2009). Native-speakerism, stereotyping and the collusion of applied linguistics. *System*, 37(1), 12-22.
- Kahlin, Linda (2008). *Sociala kategoriseringar i samspel. Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal* (Stockholm studies in Scandinavian philology, N.S., 44) [Doktorsavhandling]. Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Kallifatides, Theodore (2001) *Ett nytt land utanför mitt fönster*. Bonnier.
- Kalmteg, Lina (2014, 16 september). Rapp satir om vem som är svensk. *Svenska Dagbladet*.  
<https://www.svd.se/rapp-satir-om-vem-som-ar-svensk>
- Kanno, Yasuko (2004). Sending mixed messages: Language minority education at a Japanese public elementary school. I Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge (Eds.). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (s. 316-338) (Bilingual education and bilingualism, 45). Multilingual Matters.
- Karlsson, Annika, Nygård Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2016). Flerspråkighet som en resurs i NO-klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 30-55.
- Karlsson, Annika, Nygård Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2020). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 15(1), 1-25.
- Kaya, Anna (2020). Våra två svenskämnen – har vi nått vägs ände? *Lisetten*, 1, 12-13.
- Kindenberg, Björn (2013, 13 februari). Svenska som andraspråk – ett missförstått ämne. *Skola och samhälle*. Hämtad 2016-02-03 från <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/bjorn-kindenberg-svenska-som-andrasprak-%E2%80%93-ett-missforstatt-amne/>
- King, Kendall A., & Bigelow, Martha (2018). Multilingual education policy, superdiversity and educational equity. I Angela Creese & Adrian Blackledge (Eds.). *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity: An Interdisciplinary Perspective* (s. 459-472). Taylor and Francis.
- Kulick, Don (2003). No. *Language & Communication*, 23(2), 139-51.
- Kulick, Don & Schieffelin, Bambi (2004). Language socialisation. I Alessandro Duranti (Ed.). *A companion to linguistic anthropology* (s. 349-368). Blackwell Pub.

- Kulturhuset Blå Stället (2020, 27 oktober). *Samtal: Normer kring svenskhet och språk i skolans vardag* [audio podcast]. <https://soundcloud.com/konsthallenblastallet/normer-kring-svenskhet-och-sprak>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 Uppl.) Studentlitteratur.
- Labotka, Danielle (2020). *Children's Evaluations of Interlocutors in Foreigner Talk Contexts*. ProQuest Dissertations and Theses.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. HLS förlag.
- Lainio, Jarmo (2012). Modersmåls erkända och negligerade roller. I Michael Olofsson (Red.). *Symposium 2012 – Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 66–96). Stockholms universitets förlag.
- Lampert, Matthew (2015). Resisting Ideology: On Butler's Critique of Althusser. *Diacritics*, 43(2), 124-147.
- Lannvik Duregård, Maria (2012, 29 oktober). Ämnet som aldrig fått någon chans. *Alfa – Lärarförbundets tidning för lärare i svenska, SO-ämnena och språk*. Hämtad 2016-02-03 från <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2012/10/29/amnet-aldrig-fatt-nagon-chans>
- Laursen, Helle Pia (2015). Litteracitet och skriftspråkstillägnande. Litteracitetspraktiker under de första skolåren. I Helle Pia Laursen (Red.). *Litteracitet och språklig mångfald* (s. 13-62). Studentlitteratur.
- LeCompte, Margaret & Goetz, Judith Preissle (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Leiva Wenger, Alejandro (2001). *Till vår ära*. Stockholm: Bonnier.
- Lennartson-Hokkanen, Ingrid (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential. Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- León (Rosalés), René (2001). På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlunda, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan. I Aina Bigestans och Ann Sjögren (Red.). *Lyssna: interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer* (s. 15-26). Mångkulturellt centrum.
- León Rosales, René (2010). *Vid framtidens bitersta gräns: om maskulina eleverpositioner i en multietnisk skola* (Södertörn doctoral dissertations, 43) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- León Rosales, René (2012). Snacka fett som en svenne – kategoriseringar, identiteter och språk. I Michael Olofsson (Red.). *Symposium 2012 – Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 52-65). Stockholms universitetsförlag.

## REFERENSER

- León Rosales, René (2014). "Där är alla svenskar, inte en enda svartskalle" - Svenskhetsnorm i en multietnisk skola. I Lena Martinsson & Eva Reimers (Red.). *Skola i normer* (s. 151–188). (2 uppl.) Gleerups.
- León Rosales, René (2020). "Där är alla svenskar, inte en enda är svartskalle" – svenskhetsnorm i en multietnisk skola. I Lena Martinsson & Reimers, Eva (Red.). *Skola i normer* (s. 151–188). (3 uppl.) Malmö: Gleerups.
- Lewis, Tyson E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317.
- Lgr11 = Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbemmet 2011*. Fritzes.
- Lilja, Mona & Vinthagen, Stellan (Red.) (2009). *Motstånd*. Liber
- Lilja, Mona & Vinthagen, Stellan (2014). Sovereign power, disciplinary power and biopower: resisting what power with what resistance? *Journal of Political Power*, 7(1), 107-126.
- Lilja, Mona, Baaz, Mikael & Vinthagen, Stellan (2013). Exploring 'irrational resistance'. *Journal of Political Power*, 6(2), 201-217.
- Lilja, Mona, Baaz, Mikael, Schulz, Michael & Vinthagen, Stellan (2017). How resistance encourages resistance: theorizing the nexus between power, 'Organised Resistance' and 'Everyday Resistance'. *Journal of Political Power*, 10(1), 40-54.
- Lillis, Theresa (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, Theresa & Turner, Joan (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary confusion, traditional concerns, *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68.
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 9-37.
- Lindberg, Inger (2011). Fostering multilingualism in Swedish schools – intentions and realities. I Roger Källström & Inger Lindberg (Red.). *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings* (s. 149-172). Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2012). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I Michael Olofsson (Red.). *Symposium 2012 – Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28-51). Stockholms universitets förlag.
- Lindquist, Olgica (2013, 25 oktober). Fortsatt debatt om svenska som andraspråk. *Sveriges Radio*. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=3993&artikel=5685229>
- Lindqvist, Christina & Falk, Ylva (2017). Vad är ett andraspråk, egentligen? I Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala & Maria Westman (Red.). *Språk och norm. Language and norms: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21-22 april 2016. Papers from the ASLA*

- Symposium at Uppsala University 21-22 April, 2016* (s. 71–77). ASLA: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Lipsky, Michael (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* (Malmö Studies in International Migration and Ethnic Relations No 4. Linköping Studies in Art and Science No 329) [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Lundberg, Adrian (2020). *Viewpoints about educational language policies: multilingualism in Sweden and Switzerland* (Malmö studies in educational sciences no 90) [Doktorsavhandling]. Malmö universitet.
- Lundberg, Johan (2001, 29 oktober). Novelldebut som skapar sug efter en roman. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2019-09-24 från <https://www.svd.se/novelldebut-som-skapar-sug-efter-en-roman>.
- Lundgren, Marianne (2006). *Från barn till elev i riskzonen: En analys av skolan som kategoriseringsarena* [Doktorsavhandling]. Växjö University Press.
- Lundström, Catrin (2007). *Svenska latinor: ras, klass och kön i svenskehetens geografi* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område* (Göteborg studies in educational sciences 247) [Doktorsavhandling]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lunneblad, Johannes & Asplund Carlsson, Maj (2009). De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i svenska som andraspråk. *Utbildning & demokrati*, 18(2), 87–103.
- Löfgren-Mårtenson, Lotta (2013). “Hip to be Crip?” About Crip Theory, Sexuality and People with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability*, 31(4), 413-424.
- Mac an Gháill, Máirtín (1988). *Young, gifted and black: Student-teacher relations in the schooling of black youth*. Open University Press.
- Magnusson, Ulrika (2013). Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 61-82.
- Magnusson, Ulrika (2017). Om andraspråksperspektiv i Skolinspektionens granskningar av undervisning för nyanlända elever och andra andraspråkslever. *Nordand*, 1(01), 62-83.
- Makoni, Sinfree & Pennycook, Alastair (2007). Disinventing and reconstituting languages. I Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (Eds.) *Disinventing and reconstituting languages* (s. 1-41). Multilingual Matters.



## REFERENSER

- Malmström, Martin (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediadebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Martin-Jones, Marilyn (2007). Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In Monica Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (s. 161-180). Palgrave Macmillan.
- Martel, James R. (2015). When the Call Is Not Meant for You: Misinterpellation, Subjectivity, and the Law. *Philosophy and Rhetoric*, 48(4), 494-515.
- Martinsson, Lena (2014). Intersektionell normkritik: Om jämställdhet, arbetsliv och omvandlingar av makt. I Delegationen för jämställdhet i arbetslivet (Red.). *Inte bara jämställdhet: Intersektionella perspektiv på hinder och möjligheter i arbetslivet*. SOU 2014:34 (s. 247–272). Fritzes.
- Mattsson, Tina (2015). *Intersektionalitet i socialt arbete: Teori, reflektion och praxis*. (2. uppl.) Gleerups.
- McRuer, Robert (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability* (Cultural front). New York University Press.
- Medborgarförslag 2012/543.369. *Anskaffa ämnet svenska som andraspråk för elever födda i Sverige*. Hämtad 2016-02-05 från [http://www.huddinge.se/Global/Moten\\_kallelser\\_och\\_protokoll/Kommunfullmaktige/2013](http://www.huddinge.se/Global/Moten_kallelser_och_protokoll/Kommunfullmaktige/2013).
- Mellander, Elias & Wiszweg, Andréa (2016). Interfering With Others - Re-configuring Ethnography as a Diffractive Practice. *Kulturstudier*, 7(1), 93-115.
- Menard-Warwick, Julia (2005). Both a fiction and an existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. *Linguistics and Education*, 16, 253-274.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Milani, Tommaso. M. (2014). Marginally Speaking. *Multilingual Margins: A Journal Of Multilingualism From The Periphery*, 1(1), 7-15.
- Miller, Elizabeth R. (2012). Performativity Theory and Language Learning: Sedimentating, Appropriating, and Constituting Language and Subjectivity. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 23(1), 88-99.
- Miller, Jennifer (2004). Identity and language use: the politics of speaking ESL in schools. I Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge (Eds.). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (s. 290-315)(Bilingual education and bilingualism, 45). Buffalo: Multilingual Matters.
- Mills, Sara (2004). *Discourse. The new critical idiom*. (2 uppl.) Routledge.
- Mirza, Heidi Safia (2006). 'Race', gender and educational desire. *Race Ethnicity and Education*, 9(2), 137-158.

- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence (2004). *Second language learning theories*. (2. uppl.) Arnold.
- Molina, Irene & de los Reyes, Paulina (2005). Kalla mörkret natt! Kön, klass och ras/etnicitet i det postkoloniala Sverige. I Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari (Red.). *Maktens (o)lika förklädnader. Kön, klass och etnicitet i det postkoloniala Sverige* (s. 295-317). Atlas.
- Morrow, Virginia (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Dnr 2003:757.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2015). *Behörighetskris i svenska som andraspråk*. Hämtad 2015-12-01 från <http://www.andrasprak.su.se/om-oss/aktuellt/beh%C3%B6righetskris-i-svenska-som-andraspr%C3%A5k-1.245438>.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2018). *Skilnader i Lgr11 mellan svenska och svenska som andraspråk*. Hämtad 2018-03-07 från <http://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vilka-%C3%A4r-skilnaderna-mellan-svenska-och-sva-i-lgr11-och-gy11-1.375672>.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2019). *NC kommenterar reviderad kursplan i svenska som andraspråk*. Hämtad 2019-10-11 från <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/nc-tycker-till/nc-kommenterar-reviderad-kursplan-i-svenska-som-andraspr%C3%A5k-1.455641>.
- Nilsson, Roddy (2008). *Foucault - en introduktion. Égalité*.
- Nilsson Folke, Jenny (2017). *Lived transitions: Experiences of learning and inclusion among newly arrived students* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Nordberg, Marie (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid (2002). *Osynliga flickor - synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Studentlitteratur.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and Language Learning: extending the conversation*. (2 uppl.) Multilingual Matters.
- Norton, Bonny & Toohey, Kelleen (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Nylund, Mattias (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasieform* (Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics; 8) [Doktorsavhandling]. Örebro Universitet Repo.

## REFERENSER

- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Ottemo, Andreas (2015). *Kön, kropp, begär och teknik: passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram* (Göteborg studies in educational sciences, 375) [Doktorsavhandling]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Otterup, Tore (2005). "Jag känner mej begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde* (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 2) [Doktorsavhandling]. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Paris, Django (2011). *Language across Difference: Ethnicity, Communication, and Youth Identities in Changing Urban Schools*. Cambridge University Press.
- Parkvall, Mikael (2018, 31 maj). Arabiska Sveriges näst största modersmål. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2019-10-24 från <https://www.svd.se/arabiska-sveriges-nast-storsta-modersmal>.
- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra: Minoritetelevens upplevelse av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. HLS Förlag.
- Pavlenko, Aneta, & Blackledge, Adrian (2004). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. I Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge (Eds.). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (s. 1-33). Multilingual Matters.
- Pavlenko, Aneta & Lantolf, James P. (2000). Second language as participation and the (re)construction of selves. I James P. Lantolf (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (s. 155-177). Oxford University Press.
- Pennycook, Alastair (2004). Performativity and Language Studies. *Critical Inquiry In Language Studies: An International Journal*, 1(1), 1-19.
- Peralta, Amanda (2005). Det sagda och det tänkta. Begrepps användning och begreppsskifte i diskursen om invandrare och invandrarpolitik. I Paulina De los Reyes & Masoud Kamali (Red.). *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: Rapport* (Statens offentliga utredningar, 2005:41)(s.185-202). Fritzes offentliga publikationer.
- Petersen, Åsa (2001, 6 december). Måste de dricka Elixir? *Aftonbladet*. Hämtad 2019-09-24 från <https://www.aftonbladet.se/ledare/a/a27KqA/maste-de-dricka-elixir>.
- Pihl, Joron (2010). *Etnisk mångfald i skolen. Det sakkundige blikket*. (2 uppl). Universitetsforlaget.
- Prop. 2014/15:45. *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång*. [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/Utbildning-for-nyanlanda-eleve\\_H20345/?html=true](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/Utbildning-for-nyanlanda-eleve_H20345/?html=true).

- Rampton, Ben (1995). *Crossing - language and ethnicity among adolescents*. Longman.
- Rasmussen, Mary Louise (2006). *Becoming subjects: sexualities and secondary schooling*. Routledge.
- Regeringen (2020, 6 november). *Regeringen beslutar om översyn av svenskämnena*.  
<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/11/regeringen-beslutar-om-oversyn-av-svenskamnena/>
- Regeringsbeslut U2020/05524. *Uppdrag om en bred översyn av svenskämnena*.  
<https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2020/11/uppdrag-om-en-bred-oversyn-av-svenskamnena/>
- Rhenberg, Ylva (2020, 12 maj). Varannan lärare utsätts för orimliga föräldrakrav. *Läraren*.  
<https://www.lararen.se/nyheter/coronaviruset/varannan-larare-utsatts-for-orimliga-foraldrakrav>
- Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (3. uppl.) Studentlitteratur.
- Renold, Emma, Holland, Sally, Ross, Nicola, J. & Hillman, Alexandra (2008). 'Becoming Participant': Problematizing 'Informed Consent' in Participatory Research with Young People in Care. *Qualitative Social Work*, 7(4), 427-447.
- Renulf, Kristin & Tubbin, Jonas (2017, 17 oktober). Toppmoderater vill avskaffa modersmålsundervisning. *Svt nyheter*. Hämtad 2017-10-17 från  
<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/jonkoping/toppmoderater-vill-avskaffa-modersmalsundervisning>.
- Richardson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. (7 uppl.) Studentlitteratur.
- Rosa, Jonathan & Flores, Nelson (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 1-27.
- Rose, Nikolas (1995). Psykologens blick. I Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (Red.). *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik* (s. 175-195). HLS förlag.
- Rosén, Jenny (2013). *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsreformen Svenska för invandrare* (Örebro Studies in Education 38. Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 7) [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet - ett kritiskt perspektiv*. Liber.

## REFERENSER

- Rudhe, Elisabeth (2011, 18 november). Ullenhag vill se över svenska som andraspråk. *Lärarnas tidning*. Hämtad 2016-02-24 från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2011/11/18/ullenhag-vill-se-over-svenska-andrasprak>.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Prisma.
- Runfors, Ann (2009). Modersmålssvenskar och vi andra. Ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism. *Utbildning & demokrati*, 18(2), 105–126.
- Runfors, Ann & Sjögren, Annick (1996). Introduktion. I Annick Sjögren, Ann Runfors & Inger Ramberg (Red.). *En ”bra” svenska. Om språk, kultur och makt* (s. 7-14). Mångkulturellt centrum.
- Rydström, Jens (2009). Cripteori om sex och funktionshinder. *Framtider*, 4, 21-24.
- Rådets resolution om en europeisk strategi för flerspråkighet* (2008). EUT 2008/C 320/01.
- Sahlée, Anna (2013). Definition och värdering av språk i grundskolans styrdokument, med särskilt fokus på svenska som andraspråk. *Nordand*, 8(2), 33–62.
- Sahlée, Anna (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk. Om elevers språk och skolans språksyn* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 101) [Doktorsavhandling] Uppsala universitet.
- Sahlström, Fritjof, Forsman, Liselott, Hummelstedt-Djedou, Ida, Pörn, Michaela, Rusk, Fredrik, Slotte-Lüttge, Anna (2013). *Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter*. Liber.
- Sanjek, Roger (1990). On ethnographic validity. I Roger Sanjek (Ed.). *Fieldnotes: the making of anthropology* (s. 385-418). Cornell University Press.
- SCB (2017). *Fler utrikes födda elever deltar i svenska som andraspråk*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/befolkningens-utbildning/elepaneler-for-longitudinella-studier/pong/statistiknyhet/elepaneler-for-longitudinella-studier-lasaret-201617/>
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Utbildningsdepartementet.
- Shakespeare, William (2003). *Hamlet* [Ny utg.] Ordfront.
- Sharif, Hassan (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt". *Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning* (Studier i utbildnings- och kultursociologi 10). Acta Universitatis Upsaliensis.

- Shuck, Gail (2006). Racializing the Nonnative English Speaker. *Journal of Language, Identity & Education*, 5(4), 259-276.
- Sickinghe, Anne-Valérie (2013). The Discursive Construction of Multilinguals in Norwegian Language Education Policy. *Nordand*, 8(2), 87–114.
- Siekinen, Frida (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm. *Educare*, 2017:1, 27-49.
- Siekinen, Frida (2018). Transspråkande praktiker bortom en enspråkig norm. I BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszter & Åsa Wedin (Red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang* (s. 91-106). Studentlitteratur.
- Simonsson, Angelica (2017). *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet* (Gothenburg studies in educational sciences, 405) [Doktorsavhandling]. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Sivenbring, Jennie (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan* (Göteborg studies in educational sciences, 384) [Doktorsavhandling]. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Sjögren, Annick (1996). Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en försvarsmekanism. I Annick Sjögren, Ann Runfors & Inger Ramberg (Red.). *En "bra" svenska. Om språk, kultur och makt* (s. 19-40). Mångkulturellt centrum.
- SKOLFES 2010:93. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFES 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2020). *Svenska som andraspråk i årskurs 7–9*. Hämtad 2020-02-04 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2020/svenska-som-andra-sprak-7-9-slutversion.pdf>
- Skolverket (2005). *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Fritzes.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321. Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Fritzes.
- Skolverket (2015a). *Behöriga förskollärare och lärare i skola och vuxenutbildning läsåret 2014/15*. Hämtad 2016-03-01 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3494>
- Skolverket (2015b). *Skolor och elever i grundskolan läsåret 2014/15*. Hämtad 2016-03-21 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever/skolor-och-elever-i-grundskolan-lasaret-2014-15-1.232202>.

## REFERENSER

- Skolverket (2015c). *Skolverkets slutsatser om resultatutvecklingen i PISA och elever med utländsk bakgrund*. Hämtad 2016-02-20 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/skolverkets-slutsatser-om-resultatutvecklingen-i-pisa-och-elever-med-utlandsk-bakgrund-1.238201>
- Skolverket (2015d). *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Fritzes.
- Skolverket (2017a). Skolor och elever i grundskolan läsåret 2017/18. Hämtad 2018-04-09 från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever/skolor-och-elever-i-grundskolan-lasaret-2017-18-1.267701>.
- Skolverket (2017b). *Grundskolan – Elevstatistik*. Siris. Hämtad 2018-04-10 från [http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&notgeo=&report=gr\\_el\\_ever&p\\_sub=1&p\\_flik=G&p\\_ar=2017&p\\_lankod=&p\\_kommunkod=&p\\_skolkod](http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&notgeo=&report=gr_el_ever&p_sub=1&p_flik=G&p_ar=2017&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod)
- Skolverket (2018). *Svenska som andraspråk i praktiken. En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7-9*. Rapport 470. Skolverket.
- Skolverket (2019). *Nationella prov – obligatoriska prov i skolan*. Hämtat 2020-12-26 från <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/betyg-och-nationella-prov/nationella-prov---obligatoriska-prov-i-skolan>
- Skolverket (2020a). *Nästan var tredje lärare i grundskolan är obehörig*. Hämtad 2020-03-13 från [https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2020-03-12-nastan-var-tredje-larare-i-grundskolan-ar-obehorig?utm\\_campaign=unspecified&utm\\_content=unspecified&utm\\_medium=email&utm\\_source=Skolverkets%20nyhetsbrev](https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2020-03-12-nastan-var-tredje-larare-i-grundskolan-ar-obehorig?utm_campaign=unspecified&utm_content=unspecified&utm_medium=email&utm_source=Skolverkets%20nyhetsbrev).
- Skolverket (2020b). *Sök statistik*. Hämtad 2020-08-21 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokA>.
- Skolverket (2020c). Statistik förmedlad via personlig kontakt med tredje part (Rädda Barnen).
- Skolverket (2020d, 24 september). Sätta betyg i grundskolan. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan#h-Nationellaprovetsbetydelseforbetyget>
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördrojning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- SOU 2016:12. *Ökade möjligheter till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/02/sou-201612/>

- SOU 2017:54. *Fler nyanlända ska uppnå behörighet till gymnasiet.*  
<http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2017/06/sou-201754/>
- Stauaen, Dorthe (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11(2), 101-110.
- Stroud, Christopher (2007). Bilingualism: colonialism and postcolonialism. In Monica Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (s. 25-49). Palgrave Macmillan.
- Stroud, Christopher (2013). Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 313-342). Studentlitteratur.
- Sundberg, Daniel (2012). Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer. I Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (Red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 80–99). Liber.
- Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias (1999). *I nationalismens bakvatten – Om minoritet, etnicitet och rasism*. Studentlitteratur.
- Svenska Dagbladet (2015, 27 augusti). *Fortsatt brist på behöriga lärare*. Hämtad 2016-02-03 från <http://www.svd.se/fortsatt-brist-pa-behoriga-larare>
- Svensson, Malin (2019). Compensating for Conflicting Policy Goals: Dilemmas of Teachers' Work With Asylum-Seeking Pupils in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 1-16.
- Sveriges Radio (2013). *Skolministeriet: Avsnitt 18: Vad händer med svenska som andraspråk?* [Radioprogram]. Hämtad 2016-02-03 från <http://www.ur.se/Produkter/173723-Skolministeriet-Vad-hander-med-svenska-som-andrasprak>
- Sveriges Radio (2014). *Ring P1. Jan Björklund i Ring P1* [Radioprogram]. <http://sverigesradio.se/sida/avsnitt/417682?programid=1120>
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Forskning i fokus, nr. 3. Fritzes.
- Talmy, Steven (2004). Forever FOB: The Cultural Production of ESL in a High School. *Pragmatics*, 14(2-3), 149-172.
- Talmy, Steven (2009a). A very important lesson: Respect and the socialization of order(s) in high school ESL. *Linguistics and Education*, 20(3), 235-253.



## REFERENSER

- Talmy, Steven (2009b). Forever FOB? Resisting and Reproducing the Other in High School ESL. I Angela Reyes & Adrienne Lo (Eds.). *Beyond Yellow English: Toward a Linguistic Anthropology of Asian Pacific America* (s. 347-365). Oxford University Press.
- Talmy, Steven (2015). A language socialization perspective on identity work of ESL Youth in a superdiverse high school classroom. I Numa Markee (Ed.). *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 353-368). Wiley.
- Tingbjörn, Gunnar (2000). Svenska som andraspråk – ett ämne i tiden. I Hans Åhl (Red.). *Svenskan i tiden – verklighet och visioner* (s. 264-286). HLS förlag.
- Tingsell, Sofia (2017, 18 oktober). Ni går emot forskning om språkinlärning. *Aftonbladet*. Hämtad 2018-04-18 från <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/n55Ko>.
- Tonkiss, Fran (2018a). Focus groups. I Seale, Clive (Ed). *Researching society and culture* (4.th ed.) (s. 237-256). SAGE.
- Tonkiss, Fran (2018b). Discourse analysis. I Seale, Clive (Ed). *Researching society and culture* (4.th ed.) (s. 477-492). SAGE.
- Torpsten, Ann-Christin. (2006). *Ett monokulturellt erbjudande. Om svenska som andraspråk i grundskolans läro- och kursplaner* (Pedagogiska uppsatser, Nr. 7) [Licentiatuppsats]. Växjö universitet.
- Torpsten, Ann-Christin (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola* (Acta Wexionensia, 155) [Doktorsavhandling]. Växjö University Press.
- Torpsten, Ann-Christin (2012). När man inte tillhör gruppen från början. I Elisabeth Elmeroth (Red.). *Normkritiska perspektiv - i skolans likabehandlingsarbete* (s. 75-90). Studentlitteratur.
- Torpsten, Ann-Christin, Reath Warren, Anne, Straszer, Boglárka, Lindahl, Camilla, Siekkinen, Frida, Svensson, Gudrun, Rosén, Janny, Allard, Karin & Wedin, Åsa (2016). Transspråkande: en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, 2, 32-33.
- Toumela, Veli (2002). Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt. Bilaga till rapporten *Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning*. Dnr 2001:2751. Hämtad 2016-02-04 från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.9690!Menu/article/attachment/forskningsoversikt.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.9690!Menu/article/attachment/forskningsoversikt.pdf).
- Trondman, Mats (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I Geoffrey Walford (Ed.). *How to do Educational Ethnography* (s. 115-140). Tufnell Press.

- Tørslev, Mette Kristine, Nørredam, Marie & Vitus, Kathrine (2016). Doing race and ethnicity – exploring the lived experience of whiteness at a Danish Public School. *Whiteness and Education*, 1(2), 137-149.
- Universitets- och högskolerådet (2016). *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper? En redovisning av regeringsuppdraget att kartlägga och analysera lärosätenas arbete med breddad rekrytering och breddat deltagande*. Universitets- och högskolerådet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Walford, Geoffrey (2008a). The nature of educational ethnography. I Geoffrey Walford (Ed.). *How to do Educational Ethnography* (s. 1-15). Tufnell Press.
- Walford, Geoffrey (2008b). Selecting sites, and gaining ethical and practical access. I Geoffrey Walford (Ed.). *How to do Educational Ethnography* (s. 16-38). Tufnell Press.
- Walford, Geoffrey (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282.
- Walsh, David & Seale, Clive (2018). Doing ethnography. I Clive Seale (Ed.). *Researching society and culture* (s. 257-274). (4 ed.) SAGE.
- Waltersson Grönvall, Camilla, Skogstad Isak & Karlsson, Ditte (2015, 25 juli). Fler lärare behöver bli bättre på svenska som andraspråk. *Nerikes Allehanda*. Hämtad 2015-11-19 från <http://na.se/asikt/debatt/1.3080710-fler-larare-behoover-bli-battre-pa-svenska-som-andrasprak>.
- Westlund, Barbro & Lindberg, Inger (2014). Politikernas visioner av svenskämnet. *Svenskläraren, Tema: Svenskämnet och politiken*, 58(3), 16-24. Hämtad 2016-02-04 från [http://www.svensklararforeningen.se/objfiles/1/Svensklararennr\\_-146210060.pdf](http://www.svensklararforeningen.se/objfiles/1/Svensklararennr_-146210060.pdf).
- Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Wikström, Hanna (2007). *(O)möjliga positioner familjer från Iran & postkoloniala reflektioner* (Skriftserien/Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete, 2007:2) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Wikström, Hanna (2009). *BeGreppbart: Etnicitet*. Liber.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.
- Willis, Paul & Trondman, Mats (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.
- Wiltgren, Loyal Kasselias (2014). *Stolt! Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper* (Linköping studies in arts and science 622) [Doktorsavhandling]. Linköpings Universitet.
- Winlund, Anna (2020). Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3), 249-266.

## REFERENSER

- Wutzler, Carina, Brunsberg, Camilla & Wengholm, Malin (2017, 17 oktober). Avskaffa hemspråk – lär barnen svenska. *Aftonbladet*. Hämtad 2017-10-17 från <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/vvdJw/avskaffa-hemsprak--lar-barnen-svenska>.
- Yon, Daniel A. (2000). *Evasive culture schooling, race, and identity in global times* (SUNY series, identities in the classroom). State University of New York Press.
- Youdell, Deborah (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: Intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528.
- Yucel, Saffi (2020, 26 maj). Elever i kläm i urval till svenska som andraspråk. *Sveriges Radio*. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1650&artikel=7481135>.
- Zaremba, Maciej & Dagens nyheter. (2011). *Hem till skolan: [Dagens nyheter: uppmärksammade artikelserie]*. Natur & kultur.
- Ålund, Aleksandra (2002). *The spectre of ethnicity* (Merge studies on ethnicity and society, 2002:1). Department of Ethnic Studies, Linköping Universitet.
- Ålund, Anna (2015). *Swedish as multiparty work. Tailoring talk in second language classroom* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Ålund, Anna, & Jonsson, Richard (2016). Peruvian meatballs? Constructing the other in the performance of an inclusive school. *Nordic Journal of Migration Research*, 6, 166-174.



# Bilagor

## Bilaga 1

### **Informationsbrev till skolpersonal**

Hej. Jag heter Frida Siekkinen och är doktorand i Barn- och ungdomsvetenskap på Göteborgs universitet. Jag håller på med ett avhandlingsprojekt som behandlar flerspråkiga och enspråkiga ungdomars identitetsskapande. Jag är särskilt intresserad av hur ungdomar skapar sin identitet i skolans vardag. Jag påbörjade mitt avhandlingsprojekt i september 2015 och planerar att vara färdig 2019.

Jag hoppas att er skola vill medverka i min studie och jag kommer då att besöka skolan under en eller två terminer med start hösten 2016 och då vara i skolan några dagar i veckan. Främst har jag tänkt följa eleverna i en eller flera klass 9 på deras lektioner och i skolans verksamhet i övrigt. Under tiden på skolan kommer jag att observera, lyssna på och prata med både elever och skolpersonal. Jag kommer främst att skriva anteckningar men även ibland använda ljudinspelningar och eventuellt vid ett fåtal tillfällen videoinspelningar.

Det är viktigt att både personal och elever känner sig bekväma med min närvaro och att jag inte stör den ordinarie verksamheten. I samråd med pedagogerna bestämmer vi tillsammans former för när och hur det är lämpligt att jag deltar. Jag är själv utbildad lärare och tror att min yrkeserfarenhet gör att jag har förståelse för skolverksamhetens villkor. Jag hoppas att skola, personal och elever upplever deltagandet i studien som ett ömsesidigt utbyte där både jag och ni får nya kunskaper och insikter. Jag presenterar gärna mina forskningsresultat när jag kommit längre i mitt avhandlingsarbete.

Skolan, elever och personal som deltar kommer av etiska skäl att få fingerade namn i studien. Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att elever såväl som skolpersonal ger sitt skriftliga samtycke. Alla kan också när som helst avbryta sin medverkan. Vidare kommer materialet endast att användas i forskningssyfte.

### **Medgivande**

Jag har tagit del av informationen om studien och de etiska regler som rör forskningsprojektet om flerspråkiga och enspråkiga elevers identitetsskapande i skolans vardag.

Jag ger mitt medgivande till deltagande i studien. Jag är medveten om att jag när som helst kan avbryta min medverkan.

---

Datum och signatur

---

Namnförtydligande

Kontakta gärna mig om du har några frågor eller vill ha mer information. Om du har mer allmänna frågor om Göteborgs universitet och forskning får du gärna kontakta mina handledare: [nils.hammaren@gu.se](mailto:nils.hammaren@gu.se) och [hanna.wikstrom@socwork.gu.se](mailto:hanna.wikstrom@socwork.gu.se).

Med vänliga hälsningar, *Frida Siekkinen*

Doktorand i Barn- och ungdomsvetenskap

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet

Epost: [frida.siekkinen@gu.se](mailto:frida.siekkinen@gu.se)

Tel: XXXXXXXXXX

## Bilaga 2

### **Informationsbrev till skolpersonal, reviderad Elevkategoriseringar och subjektspositioner(ingar) i skolvardagen**

Hej. Jag heter Frida Siekkinen och är doktorand i Barn- och ungdomsvetenskap på Göteborgs universitet. Jag håller på med ett avhandlingsprojekt som behandlar flerspråkiga och enspråkiga ungdomars identitetsskapande. Jag är särskilt intresserad av hur ungdomar skapar sin identitet i skolans vardag. Jag påbörjade mitt avhandlingsprojekt i september 2015 och planerar att vara färdig 2019.

Jag kommer att besöka skolan under en eller två terminer med start hösten 2016 och då vara i skolan några dagar i veckan. Främst har jag tänkt följa eleverna i en eller flera klass 9 på deras lektioner och i skolans verksamhet i övrigt. Under tiden på skolan kommer jag att observera, lyssna på och prata med både elever och skolpersonal. Jag kommer främst att skriva anteckningar men även ibland använda ljudinspelningar och eventuellt vid ett fåtal tillfällen videoinspelningar. Lite längre fram kommer jag även att intervjua elever och eventuellt personal på skolan.

Det är viktigt att både personal och elever känner sig bekväma med min närvaro och att jag inte stör den ordinarie verksamheten. I samråd med pedagogerna bestämmer vi tillsammans former för när och hur det är lämpligt att jag deltar. Jag är själv utbildad lärare och tror att min yrkeserfarenhet gör att jag har förståelse för skolverksamhetens villkor. Jag hoppas att skola, personal och elever upplever deltagandet i studien som ett ömsesidigt utbyte där både jag och ni får nya kunskaper och insikter. Jag presenterar gärna mina forskningsresultat när jag kommit längre i mitt avhandlingsarbete.

Skolan, elever och personal som deltar kommer av etiska skäl att få fingerade namn i studien. Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att elever såväl som skolpersonal ger sitt skriftliga samtycke. Alla kan också när som helst avbryta sin medverkan. Deltagande eller inte i studien ger inga konsekvenser för vare sig elever eller personal. Vidare kommer materialet endast att användas i forskningssyfte och publiceras i en kommande avhandling samt eventuellt vetenskapliga artiklar eller dylikt.

## ATT VARA OCH INTE VARA

Data från studien kommer att behandlas på sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Fältanteckningar transkriberas och skolan, eleverna och personalen som deltar kommer att koda i utskrifterna. De transkriberade intervjuerna och kodlistor förvaras separat på Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Data förvaras på detta sätt i tio år för att möjliggöra kontroll av projektet. Uppgifter om deltagare i studien hanteras enligt personuppgiftslagen (1998:204). Göteborgs universitet är forskningshuvudman och är ansvarig för deltagarnas personuppgifter. Kontakta gärna mig om du har några frågor eller vill ha mer information. Mina kontaktuppgifter hittar du nedan.

Om du har mer allmänna frågor om Göteborgs universitet och forskning får du gärna kontakta min huvudhandledare: Nils Hammaren, [nilshammaren@gu.se](mailto:nilshammaren@gu.se), Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, 405 30 Göteborg, 031-786 2094.

Med vänliga hälsningar, *Frida Siekkinen*

Doktorand i Barn- och ungdomsvetenskap

Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Box 300, 405 30 Göteborg.

Epost: [frida.siekkinen@gu.se](mailto:frida.siekkinen@gu.se)

### **Samtycke**

Jag har fått information både muntligt och skriftligt och haft möjlighet att ställa frågor och få dem besvarade. Jag är medveten om att deltagande i studien är frivilligt och att jag när jag vill kan avbryta min medverkan.

**Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien Elevkategoriseringar och subjektspositioner(ingar) i skolvardagen:**

Ort och Datum .....

Underskrift:.....

Namnförtydligande.....



## Bilaga 3

**Informationsbrev till vårdnadshavare**

Hej.

Jag heter Frida Siekkinen och är doktorand i Barn- och ungdomsvetenskap på Göteborgs universitet. Jag håller på med ett avhandlingsprojekt som behandlar flerspråkiga och enspråkiga ungdomars identitetsskapande. Jag är särskilt intresserad av hur ungdomar skapar sin identitet i skolans vardag och hur identiteten påverkas av olika elevkategoriseringar som görs i skolans verksamhet. Jag påbörjade mitt avhandlingsprojekt i september 2015 och planerar att vara färdig 2020.

Under hösten och våren läsåret 16/17 kommer jag som forskare att vara i skolan några dagar i veckan. Min studie är en etnografisk studie vilket innebär att jag kommer följa elever och skolpersonal i skolans vardag. Främst kommer jag följa eleverna i årskurs nio på deras lektioner och i skolans verksamhet i övrigt. Under tiden på skolan kommer jag att observera vad som sägs och görs och prata med elever och skolpersonal. Jag kommer mest att anteckna under min tid i skolan, men ibland även spela in ljud och vid ett fåtal tillfällen kanske göra videoinspelningar.

Det är viktigt att både personal och elever känner sig bekväma med min närvaro och att jag inte stör den ordinarie verksamheten. Lärarna ska inte känna att de behöver göra några förändringar på grund av min närvaro utan undervisningen och lektionerna ska givetvis kunna pågå som vanligt. Jag är själv utbildad lärare och tror att min yrkeserfarenhet gör att jag har förståelse för skolverksamhetens villkor. Tillsammans med lärare och elever bestämmer vi hur min närvaro kan ske på bästa sätt.

Studien följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer som innebär att skola, elever och personal som deltar av etiska skäl kommer att ges fingerade namn i studien. Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att elever och skolpersonal har gett sitt skriftliga samtycke. För elever under 15 år måste även vårdnadshavare ha gett sitt samtycke. Personal och elever kan när som helst avbryta sin medverkan utan vidare förklaring. Vidare kommer materialet endast att användas i forskningssyfte och kommer ligga till grund för min kommande avhandling.

Jag hoppas att min tid i skolan kommer leda till ett ömsesidigt utbyte mellan mig, elever och skolpersonal där vi alla får nya kunskaper och insikter. När jag kommit längre i mitt avhandlingsarbete presenterar jag gärna mina forskningsresultat för skolan, personalen och eleverna.

Kontakta gärna mig om du har några frågor eller vill ha mer information på [frida.siekkinen@gu.se](mailto:frida.siekkinen@gu.se) eller [REDACTED]. Om du har mer allmänna frågor om Göteborgs universitet och forskning får du gärna kontakta mina handledare: [nils.hammaren@gu.se](mailto:nils.hammaren@gu.se) och [hanna.wikstrom@socwork.gu.se](mailto:hanna.wikstrom@socwork.gu.se).

Hälsningar, *Frida Siekkinen*

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande  
Göteborgs universitet

Epost: [frida.siekkinen@gu.se](mailto:frida.siekkinen@gu.se)

Tel: [REDACTED]

## Bilaga 4

### **Informationsbrev till elever i studien**

#### **Elevkategoriseringar och subjektspositioner(ingar) i skolvardagen**

Jag heter Frida Siekkinen och är doktorand i Barn- och ungdomsvetenskap på Göteborgs universitet. Jag håller på med ett avhandlingsprojekt som behandlar flerspråkiga och enspråkiga ungdomars identitetsskapande. Jag är särskilt intresserad av hur ungdomar skapar sin identitet i skolans vardag och hur identiteten påverkas av olika elevkategoriseringar som görs i skolans verksamhet. Jag påbörjade mitt avhandlingsprojekt i september 2015 och planerar att vara färdig 2020.

För att kort sammanfatta informationen i brevet nedan:

- Deltagande i studien är frivilligt! För att delta måste du ge ditt skriftliga medgivande (som du hittar sist i brevet).
- Du kan när som helst avbryta din medverkan. Om du medverkar eller inte får inga konsekvenser för dig i skolan.
- Du, skolan och personalen kommer att vara konfidentiella i studien. Det innebär att alla som är med kommer att ha påhittade namn.
- Resultatet av studien kommer endast användas för forskning och publiceras i en kommande avhandling och eventuella vetenskapliga artiklar eller liknande.

#### *Förfrågan om deltagande*

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att delta i studien. Medverkande i studien innebär att din klass besöks av en doktorand någon eller några dagar i veckan under läsåret 2016/2017 med start hösten 2016. Metoden är främst deltagande observation, vilket innebär att doktoranden deltar i den ordinarie verksamheten och dokumenterar med hjälp av fältanteckningar, och ibland ljudinspelningar och videoinspelningar. Några elever kommer även längre fram att få förfrågan om att delta i intervjuer som spelas in. Medgivande till dessa intervjuer ges separat vid aktuella tillfällen.

*Eventuella risker med deltagande*

Studien är utformad på så sätt att den inte ska störa den planerade verksamheten eller skolans aktiviteter. Om en deltagare upplever att den blir störd eller påverkas negativt av de deltagande observationerna har den rätt att avböja deltagande vid det aktuella tillfället eller välja att avbryta sin medverkan.

*Eventuella fördelar med deltagande*

Förhoppningen är att de som väljer att delta i studien upplever det som givande och att det kan ge nya kunskaper och insikter.

*Hantering av data och sekretess*

Data från observationerna kommer att behandlas på sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Fältanteckningar transkriberas och skolan, eleverna och personalen som deltar kommer att koda i utskrifterna och ges fingerade namn. De transkriberade intervjuerna och kodlistor förvaras separat på Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Data förvaras på detta sätt i tio år för att möjliggöra kontroll av projektet. Uppgifter om deltagare i studien hanteras enligt personuppgiftslagen (1998:204). Göteborgs universitet är forskningshuvudman och är ansvarig för deltagarnas personuppgifter. Vid Göteborgs universitet finns ett personuppgiftsombud dit deltagare i studien kan vända sig för att få information om sina rättigheter enligt personuppgiftslagen. Kontaktuppgifter finns i slutet av dokumentet.

*Publicering*

Resultaten av studien publiceras i en kommande avhandling och eventuellt i vetenskapliga artiklar eller liknande.

*Ersättning*

Ingen ersättning ges för deltagande i studien.

*Frivillighet*

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att du ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att

avbryta sin medverkan kontaktas doktoranden, se nedan. Väljer du att inte delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på din vanliga tillvaro på skolan.

*Ansvariga*

Huvudhandledare:

Nils Hammarén

Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Box 300 405 30 Göteborg

031-786 2094

[nils.hammaren@gu.se](mailto:nils.hammaren@gu.se)

Doktorand:

Frida Siekkinen

Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Box 300 405 30 Göteborg



[frida.siekkinen@gu.se](mailto:frida.siekkinen@gu.se)

Personuppgiftsombud:

Kristina Ullgren

Områdeskansli administrativt stöd

Göteborgs Universitet

Box 100 40530 Göteborg

031-7861092

[Kristina.ullgren@gu.se](mailto:Kristina.ullgren@gu.se)

*Samtycke*

Jag har fått information både muntligt och skriftligt och haft möjlighet att ställa frågor och få dem besvarade. Jag är medveten om att deltagande i studien är frivilligt och att jag när jag vill kan avbryta min medverkan.

**Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien *Elevkategoriseringar och subjektspositioner(ingar) i skolvardagen*:**

Ort och Datum .....

Underskrift:.....

Namnförtydligande.....

## Bilaga 5

**Informationsbrev till vårdnadshavare med barn under 15 år****Elevkategoriseringar och subjektspositioner(ingar) i skolvardagen**

Jag heter Frida Siekkinen och är doktorand i Barn- och ungdomsvetenskap på Göteborgs universitet. Jag håller på med ett avhandlingsprojekt som behandlar flerspråkiga och enspråkiga ungdomars identitetsskapande. Jag är särskilt intresserad av hur ungdomar skapar sin identitet i skolans vardag och hur identiteten påverkas av olika elevkategoriseringar som görs i skolans verksamhet. Jag påbörjade mitt avhandlingsprojekt i september 2015 och planerar att vara färdig 2020.

*Förfrågan om deltagande*

Eleverna i årskurs 9 på skolan har fått information om studien och de som vill vara med har gett sitt skriftliga samtycke till att delta. De elever som inte fyllt 15 år måste även få sina vårdnadshavares samtycke, därav detta brev. Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att det barn du är vårdnadshavare för får delta i studien. Medverkande i studien innebär att klasserna i nian på skolan besöks av en doktorand någon eller några dagar i veckan under läsåret 2016/2017 med start hösten 2016. Metoden är främst deltagande observation, vilket innebär att doktoranden deltar i den ordinarie verksamheten och dokumenterar med hjälp av fältanteckningar, och ibland ljudinspelningar och videoinspelningar. Några elever kommer även längre fram att få förfrågan om att delta i intervjuer som spelas in. Medgivande till dessa intervjuer ges separat vid aktuella tillfällen.

*Eventuella risker med deltagande*

Studien är utformad på så sätt att den inte ska störa den planerade verksamheten eller skolans aktiviteter. Om en deltagare upplever att den blir störd eller påverkas negativt av de deltagande observationerna har den rätt att avböja deltagande vid det aktuella tillfället eller välja att avbryta sin medverkan.

*Eventuella fördelar med deltagande*

Förhoppningen är att de som väljer att delta i studien upplever det som givande och att det kan ge nya kunskaper och insikter.

*Hantering av data och sekretess*

Data från observationerna kommer att behandlas på sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Fältanteckningar transkriberas och skolan, eleverna och personalen som deltar kommer att koda i utskrifterna. De transkriberade intervjuerna och kodlistor förvaras separat på Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Data förvaras på detta sätt i tio år för att möjliggöra kontroll av projektet. Uppgifter om deltagare i studien hanteras enligt personuppgiftslagen (1998:204). Göteborgs universitet är forskningshuvudman och är ansvarig för deltagarnas personuppgifter. Vid Göteborgs universitet finns ett personuppgiftsombud dit deltagare i studien kan vända sig för att få information om sina rättigheter enligt personuppgiftslagen. Kontaktuppgifter finns i slutet av dokumentet.

*Publicering*

Resultaten av studien publiceras i en kommande avhandling och eventuellt i vetenskapliga artiklar eller liknande.

*Ersättning*

Ingen ersättning ges för deltagande i studien.

*Frivillighet*

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att eleverna ger sitt skriftliga samtycke samt att vårdnadshavare till elever under 15 år även har gett sitt samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas doktoranden, se nedan. Om någon väljer att inte delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på elevernas vanliga tillvaro på skolan.



*Ansvariga*

Huvudhandledare:

Nils Hammarén

Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation  
och lärande

Box 300 405 30 Göteborg

031-786 2094

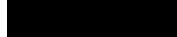
[nils.hammaren@gu.se](mailto:nils.hammaren@gu.se)

Doktorand:

Frida Siekkinen

Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation  
och lärande

Box 300 405 30 Göteborg



[frida.siekkinen@gu.se](mailto:frida.siekkinen@gu.se)

Personuppgiftsombud:

Kristina Ullgren

Områdeskansli administrativt stöd

Göteborgs Universitet

Box 100 40530 Göteborg

031-7861092

[Kristina.ullgren@gu.se](mailto:Kristina.ullgren@gu.se)

*Samtycke*

Jag har fått information både muntligt och skriftligt och haft möjlighet att ställa frågor och få dem besvarade. Jag är medveten om att deltagande i studien är frivilligt och att jag när jag vill kan ta tillbaka mitt samtycke.

**Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att barnet jag är vårdnadshavare för deltar i studien *Elevkategoriseringar och subjektspositioner(ingar) i skolvardagen:***

Barnets namn:.....

Vårdnadshavares underskrift:.....

Namnförtydligande.....

Vårdnadshavares underskrift:.....

Namnförtydligande.....

Ort och datum.....

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRÅNSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbeter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbarn. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfjändes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklings ekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAESA ANNERSTEDT *Idrottslära och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdsstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLMSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsöning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 1999
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Dekerks liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenschefer ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004



219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring jacketexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strövan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminareamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nnet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstudier med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar for matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärarens möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid tekniskskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter. Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att hyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberoendeliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarvoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention*. Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and  
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Riddarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidsbarn i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjstudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionalism*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad bänder i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtilighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 445 ANNA LUNDBERG *Att lära om proportionalitet i den svenska skolan – en studie av läromedel, nationella prov samt läroprocesser i klassrummet*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LÖTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktiska kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SOTEVIK *Barbiebröllop och bomobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (heter)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.

455 FRIDA SIEKKINEN. *Att vara eller inte vara. Eleverpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk.* Borås 2021.

456 ANN-CHARLOTT WANK. *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat förskolans praktik.* Borås 2021.

457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON. *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Borås 2021.





## Att vara och inte vara Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk

Denna avhandling i Barn- och ungdomsvetenskap tar avstamp i uppdelningen och spänningsfältet mellan skolans två svenskämnen – svenska och svenska som andraspråk – som leder till att vissa elever särskiljs och kategoriseras som svenska som andraspråks elever.

Genom en etnografisk studie i årskurs 9 på en högstadieskola studeras hur *svenska som andraspråks eleven* som elevkategori görs i skolvardagen och hur elever förhandlar kring och förhåller sig till kategori(seringe)n – dess betydelse och innehåll. Vidare undersöks hur eleverna själva positionerar sig och positioneras i relation till kategorin. Studien utgår från ett poststrukturalistiskt perspektiv med särskilt fokus på de teoretiska begreppen diskurs, interpellation, makt och motstånd.

Sammanfattningsvis visar studien att svenska som andraspråks eleven konstrueras genom skolans institutionella villkor: i styrdokument, organiseringen av svenskämnen och lärarnas samtal, samt genom elevernas inramning av kategorin. Samhälleliga diskurser kring språk kopplat till svenskhet och invandrarskap bidrar till gränsdragningarna mellan svenskämnen och spelar därmed en central roll för hur och vilka elever som positioneras som svenska som andraspråks elever i skolpraktiken. Avhandlingen visar hur eleverna gör motstånd, accepterar, och intar en ambivalent inställning i sina förhandlingar om att vara, och inte vara, svenska som andraspråks elever.



**Frida Siekkinen** är verksam vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som lärare och hennes forskning intresserar sig för samhälls- och utbildningsfrågor som rör makt samt barns och ungas livsvillkor.