GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Ni får inte prata era språk – det här är en svensk skola”

En diskursanalytisk intervjustudie om skolämnet *svenska som andraspråk* och kategorin *elever med svenska som andraspråk* utifrån ett rasiolingvistiskt perspektiv

Aftab Soltani och Minna Persson

Självständigt arbete: L6XA2A
Slutlig inlämning: 2026-01-17
Handledare: Anna Winlund

Sammanfattning

Titel: ”Ni får inte prata era språk – det här är en svensk skola”
Title: “You are not allowed to speak your languages – this is a Swedish school”
Författare: Aftab Soltani och Minna Persson
Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)
Handledare: Anna Winlund
Examinator: Anna Lyngfelt

This study examines how racialization is manifested in language-related discourses surrounding the school subject Swedish as a Second Language and the institutional category Swedish as a Second Language students. The aim of the study is to analyse how these dominant language discourses are expressed in primary school teachers’ and pupils’ reasoning about language development in Swedish, and how their reasoning reflects and relates to ideas about *race*.
The study is guided by two research questions (1) How do teachers construct Swedish as a Second Language and the category Swedish as a Second Language students when discussion opportunities and challenges, and which racialized language ideologies underpin these constructions? (2) How do multilingual students categorized as Swedish as a Second Language students construct their linguistic identities, and which racialized language ideologies emerge in their account?

The empirical material consists of semi-structured interviews with six compulsory schoolteachers and six students categorized as Swedish as a Second Language students. The empirical material is analysed through critical discourse analysis based on Fairclough’s (1992) three-dimensional model in combination with a raciolinguistic perspective (Flores & Rosa, 2015/2027).
The findings show that Swedish as a Second Language is frequently constructed as a less demanding subject of Swedish and that Swedish as a Second Language students are frequently positioned through deficit-oriented perspectives. Multilingualism is at times acknowledged as a resource, however, this recognition is constrained by a hegemonic monolingual norm in which Swedish functions as the primary measure for linguistic legitimacy. Students’ narratives reveal experiences of burden of proof and internalized notions of raciolinguistic norms alongside strategies of resistance and identity negotiation. Overall, the study demonstrated that linguistic categorization in school is intertwined with racialization shaping students’ educational conditions.

Keywords: Swedish as a Second Language, raciolinguistic, language ideologies, critical discourse analysis, multilingualism, student categorizations

Innehållsförteckning

1. Inledning ... 1
1.2 Syfte och frågeställningar ... 1
1.3 Bakgrund: rådande utbildningspolitiska språkdiskurser ... 2
3. Tidigare forskning ... 4
4. Teoretiska perspektiv och begrepp ... 7
4.1 Det rasiolingvistiska perspektivet och dess centrala begrepp ... 7
4.2 Kritisk diskursanalys ... 8
5. Metod ... 9
5.1 Metodval – insamling av data ... 9
5.2 Urval och deltagare ... 9
5.3 Genomförande ... 10
5.4 Etiska överväganden ... 11
5.5 Analys av data ... 11
6. Resultat och analys ... 12
6.1 Det *ovanliga* svenskämnet för *språksvaga* elever ... 12
6.2 Flerspråkighet som resurs under hegemonisk enspråkighetsnorm ... 13
6.3 Mellan språksvaga och språklösa elever ... 14
6.4 Föräldrar som traumatiserade eller okunniga ... 14
6.5 Den rasifierade staden och tillgången till det svenska språket ... 15
6.6 Om bristande insyn, språkliga normer och förbud i elevernas skolvardag ... 18
6.7 Brist, ansvar och läsförståelse i svenska ... 19
6.8 Mellan lärandevilja, oron att göra fel och bevisbörda ... 20
6.9 Identitetsförhandling och motstånd ... 22
7. Diskussion ... 24
7.1 Lärarnas diskursiva konstruktioner av SVA-ämnet och elevkategorin *elever med svenska som andraspråk* ... 24
7.2 Elevernas diskursiva konstruktioner av sina språkliga identiteter och sin språkutveckling i svenska ... 25
7.3 Didaktiska implikationer och vidare forskning ... 27
Referenslista ... 28
Författarbidrag ... 31
Bilagor ... 32
Bilaga 1: Intervjuguide för lärare ... 32
Bilaga 2: Intervjuguide för elever ... 34

1. Inledning

Skolämnet *svenska som andraspråk* (SVA) har sina rötter i stödundervisningen *svenska som främmande språk* som kommunerna från och med 1966 kunde få statsbidrag för (Josephson, 2018). Det var först 1995 SVA-ämnet etablerades som ett eget och likvärdigt svenskämne i grund- och gymnasieskolan med motivet att stärka andraspråksundervisningens ställning för att skapa likvärdiga förutsättningar till skolframgång för flerspråkiga elever som utvecklar svenska som sitt andraspråk (Hyltenstam & Lindberg, 2013). Trots ambitionen att stärka andraspråksundervisningens ställning och förändra synen på SVA-ämnet som ett stödämne visar forskning än idag att ämnet och dess tillhörande elevkategori omges av bristdiskurser där ämnet konstrueras som ett lättare svenskämne och andraspråkselever som språkligt bristande (Hyltenstam & Lindberg, 2013; Josephson, 2018; Siekkinen, 2021; Nuottaniemi, 2023). Den mångkulturella samhällsutvecklingen som skett i Sverige sedan SVA etablerades har dessutom medfört att gränsdragningar mellan elevers första- och andraspråk blivit svårare att avgöra, vilket delvis beror på att en stor andel elever med utländsk bakgrund numera är födda i Sverige (Hyltenstam & Lindberg, 2013). Samtidigt föreskriver Skolförordningen (2011:185, 5 kap. 14 §) att elevindelningen i SVA ska grundas på elevernas behov av andraspråksundervisning men utifrån att gränserna mellan ett första- och andraspråk blivit svårare att avgöra har även förutsättningarna för elevindelningen i SVA-ämnet förändrats. Svårigheterna mellan dessa gränsdragningar blir särskilt framträdande då flera studier och rapporter visar att avvikelser från ett normativt svenskt språkbruk och utseende, oavsett språkkunskaper i svenska, haft betydelse för placeringen i SVA (se Diskrimineringsombudsmannen, 2024; Rädda Barnen, 2021; Siekkinen, 2021; Sahlée, 2017). Mot bakgrund av att språkliga motiveringar och andraspråksbehov inte alltid är vad som ligger till grund för elevindelningen i SVA är studiens syfte att undersöka hur socialt konstruerade föreställningar om *ras* manifesteras i diskurser om SVA-ämnet och den institutionella elevkategorin *elever med svenska som andraspråk.* I förhållande till vår framtida yrkesroll som mellanstadielärare i svenskämnet anser vi forskningsområdet vara relevant då dominerande bristdiskurser som omger SVA och dess elevkategori även påverkar svensklärares språkliga förväntningar på elever i dagens heterogena klassrum.

1.2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att genom semistrukturerade intervjuer med elever och lärare i grundskolan undersöka hur föreställningar om *ras* och *rasifiering* framträder i deras diskurser om språk i relation till den institutionella kategorin *elever med svenska som andraspråk* och skolämnet *svenska som andraspråk* (SVA). Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

- Hur konstruerar lärare SVA-ämnet och den institutionella kategorin *elever med svenska som andraspråk* när de resonerar om ämnets möjligheter och utmaningar, och vilka rasialiserade språkideologiska antaganden framträder i lärarnas konstruktioner?

- Hur konstruerar flerspråkiga elever som kategoriserats som *elever med svenska som andraspråk* sin språkliga identitet och språkutveckling i svenska, och vilka rasialiserade språkideologiska antaganden framträder i elevernas konstruktioner?

1.3 Bakgrund: rådande utbildningspolitiska språkdiskurser

Den utbredda svenska skolsegregationen har bidragit till påtagliga skillnader i skolresultat mellan olika elevgrupper och skolor (Skolverket, 2025). I Skolverkets (2025) senaste rapport framgår det att skolsegregationens utveckling mellan 1998 och 2024 har samband med boendesegregationen, vilken av andra forskare benämns som en *rasifierad* boendesegregation för att belysa att den inte enbart karaktäriseras av social klass utan även av att invånare med utomeuropeisk bakgrund utgör majoritet i områden med sämre livsvillkor och socioekonomiska förutsättningar (Molina, 1997; Hübinette & Lundström, 2022). Relationen mellan SVA-ämnets elevgrupp och skolsegrationen kan te sig uppenbar utifrån att de elever som återfinns i SVA har någon form av utländsk bakgrund och därför utvecklar svenska som sitt andraspråk, eller som i vissa fall antas ha utländsk bakgrund och vara i behov av andraspråksundervisning (Diskrimineringsombudsmannen, 2024; Barnombudsmannen, 2021). I Göteborgs Stads (2021) kvalitetsrapport framgår det dessutom att majoriteten av eleverna på skolor med sämre socioekonomiska förutsättningar undervisas i SVA, vidare hänvisar även Rädda Barnen (2021) i sin rapport till statistik från Göteborgs grundskoleförvaltning från höstterminen 2020 som visade att det på vissa skolor var 90 % eller mer av det totala elevunderlaget som läste enligt kursplanen för SVA. Inom de utbildningsvetenskapliga sammanhangen är det dock sällan som sambandet mellan skolsegregationens ojämlika maktförhållanden och elevgruppens lägre skolresultat adresseras (Hübinette & Lundström, 2022). Nilsson och Petterssons (2025) rapport *Så minskar vi läsgapet i svensk skola – ett andraspråksperspektiv på läskrisen* är ett illustrerande exempel på hur strukturella maktförhållanden som skolsegrationen utelämnas i analysen av resultatskillnadernas bakomliggande orsaker. Forskarnas problemformulering av resultatskillnaderna beskrivs enbart som brister i SVA-ämnets implementering och andraspråksundervisningens kvalitet. Utifrån denna problemformulering betonar forskarna att det krävs satsningar på SVA-ämnet i form av ökade strukturella förutsättningar och ekonomiska resurser, samt kompetensutveckling av verksamma och blivande grundskollärare. Nilsson och Pettersson (2025, s.5) inleder presentationen av sina föreslagna åtgärder med uppmaningen "Att elever med utländsk bakgrund underpresterar i det svenska skolsystemet är ingen ny information – men nu är det dags att göra skillnad.”. Att Nilsson och Pettersson (2025) antyder på att de vill göra skillnad för elevgruppen samtidigt som de utelämnar betydelsen av skolsegrationen för elevgruppens förutsättningar och möjligheter till skolframgång bidrar till att analysen och förslagen framstår som begränsade. I synnerhet utifrån att skolor med sämre socioekonomiska förutsättningar har svårigheter med både rekrytering av behörig personal och att behålla redan behöriga lärare på skolan (Skolverket, 2025; Göteborgs Stad, 2023). I Göteborgs Stads (2023, s. 40) jämlikhetsrapport framhåller personal på en skola i ett område med sämre socioekonomiska förutsättningar att svårigheterna med rekryteringen beror på att skolan inte uppfattas som en attraktiv arbetsplats då eleverna ”har begränsade kunskaper i svenska”.

En tidigare studie av Sahlée (2017) visade även att svenskfödda elever som placerats i SVA inte kunde identifieras ha andraspråksdrag utan att det enbart var deras muntliga prestationer som avvek från standard svenskan genom att elevernas tal uppvisade drag av förortssvenska. Att det inte enbart handlar om elevernas faktiska språkkunskaper i svenska framgår vidare i Diskrimineringsombudsmannens (2024) årliga rapport som visar att afrosvenska elever placerats i SVA även då de varit svenskfödda och haft svenska som enda modersmål. Dessa studier och rapporter pekar på att implementeringsbrister och skillnader i skolresultat inte enbart bör

förstås i relation till avsaknad av en kvalitativ undervisning utan snarare i samverkan med samhälleliga strukturer och normer.

Paradoxalt nog adresseras sambanden mellan elevgruppens lägre skolresultat och skolsegregationen konstant i den pågående skoldebatten - från både vänster till höger - genom det numera etablerade politiska narrativet om *språksvaga elever med utländsk bakgrund i utanförskapsområden präglade av språkfattigdom*. I debattartikeln *Inga ursäkter accepteras för låga resultat och stök* av Kristerssons och Malmqvists (2025) framträder detta narrativ fungera som argument för att införa mer disciplinerande skolreformer. Politikerna inleder med att beskriva att den svenska skolans ”problem” i stor utsträckning är kopplad till ”invandring och dålig integration” (Kristersson & Malmqvist, 2025). Utifrån problembilden framför politikerna att de ska genomföra de största reformerna av skolpolitiken på flera år, vilket till stor del framställs handla om att återinföra katederundervisning och stärka forstransuppdraget i form av ”strikt elevdisciplin” (Kristersson & Malmqvist, 2025). Politikerna beskriver att denna strikta elevdisciplin innebär att eleverna ska ”tränas i gott uppförande såsom att prata artigt, titta den man talar med i ögonen och klä sig propert” (Kristersson & Malmqvist, 2025). Vidare betonar politikerna att det kommer krävas mer drastiska åtgärder för att vända de sjunkande resultaten bland elever med utländsk bakgrund i Sveriges ”utanförskapsområden” (Kristersson & Malmqvist, 2025). Att detta har tydliga samband med flerspråkiga elevers utbildning framgår i synnerhet mot bakgrunden av Statsministerns regeringsförklaring 2024 varpå han uttryckte att ”Alltför många barn växer upp i utanförskap präglat av språkfattigdom, utan närvaro av det svenska språket. I höst tas de första stegen mot obligatorisk språkförskola för de barn som inte annars lär sig bra svenska i hemmet.” (Regeringen, 2024, s.7). Vad som utgör denna språkfattigdom konstrueras enbart vara en avsaknad av det svenska språket, vilket i förlängningen bidrar till att det svenska språket framställs vara det enda språk som värdesätts.

Idéen om en utpräglad språkfattigdom återkommer även i en debattartikel av Liberalernas tidigare partiledare ”En sak är säker. Utanförskapet växer när språkfattigdomen breder ut sig.” (Pehrson, 2025). Språkfattigdomen framställs i artikeln genomgående som ett resultat av det svenska språkets frånvaro i barnens vardag, bland de åtgärder som föreslås för att vända den så kallade språkfattigdomen återfinns förslag om att införa en obligatorisk språkförskola och obligatoriskt språkfritidsverksamhet. Målgruppen för dessa obligatoriska språkverksamheter beskrivs rikta sig till ”barn i områden där språkfattigdomen är utbredd”. Även Socialdemokraterna förespråkar liknande obligatoriska språkverksamheter och formulerar i deras sammanställning *Ny riktning för Sverige 2030* att ”Svenska språket är i delar av landet ett minoritetsspråk och möjligheterna att lära sig svenska är begränsade då personer med svenska som modersmål knappt finns i området” (Redar, 2023, s.9). Resonemanget synliggör hur svenska modersmålstalare är de som främst erkänns som talare av svenska och som tillskrivs språklig legitimitet.

SVA-ämnet återkommer vid flertal tillfällen i samband med dessa språkdiskurser exempelvis har Moderaterna har framfört att SVA-ämnet bör omvandlas till att enbart omfatta nyanlända elever i behov av särskilt språkstöd, med motiveringen att det är ett ”underbetyg” för den svenska skolan att majoriteten av de elever som läser SVA är födda i Sverige (Olsson, 2025). I en debattartikel kritiserar Nilsson (2025) Moderaternas förslag genom att framhålla att Sverige snarare borde satsa på SVA-ämnet och dess elevgrupp om de önskar klättra i internationella mätningar. Vidare, resonerar Nilsson (2025), ”vill vi mer än så, till exempel stärka integrationen och undvika att fler elever hamnar i utanförskap, ja då är det direkt avgörande att rikta

satsningarna rätt.”. Moderaternas uttalanden om att SVA utgör ett parallellsystem och ett lättare svenskämne adresserar Nilsson (2025) genom att påvisa att “uttalandena blottar stor okunskap om de två svenskämnena”. Att Moderaterna förutom avskaffandet av SVA-ämnet även föreslår språktester, tester i svenska värderingar och en begränsning av modersmålsundervisningen är inget som nämns i Nilsson (2025) debattartikel.

Samtidigt riktade FN:s kommitté mot rasdiskriminering (CERD, 2025) skarp kritik mot Sveriges efterlevnad av rasdiskrimineringskonventionen och skolan uppmärksammades särskilt i förhållande till rasdiskriminering och trakasserier av elever med minoritets- och migrantbakgrund i skolan. Kommittén rekommenderade därav en obligatorisk utbildning om rasism för skolpersonal i syfte att förebygga rasdiskrimineringen och rasistiska uttryck i den svenska skolan. Inom de utbildningsvetenskapliga sammanhangen har dock varken kommitténs kritik eller rekommendationer fått någon vidare uppmärksamhet. Frånvaron av samtal kring rasism inom de pedagogiska sammanhangen kan förstås i ljuset av Hübinettes och Lundström (2022) resonemang om hur den svenska färgblindheten tillåter diskussioner om ojämlikhet i termer av språk och kultur, men utan att rasdiskrimineringen direkt tematiseras. Att explicit tematisera betydelsen av både ideologisk och strukturell rasism kan dock betraktas som avgörande, särskilt då narrativet i de rådande språkdiskurserna visar på likheter med hur man resonerade kring vikten av det svenska språket i samband med folkskolereformen 1842 då svenskan etablerades som nationens gemensamma språk med motivering att alla medborgare skulle ges möjlighet att utveckla läs- och skrivfärdigheter (Josephson, 2018). Parallellt bekämpades minoritetsspråken inom nationen och minoriteterna förväntades överge sina modersmål i syfte att lära sig majoritetsspråket svenska – då minoriteterna beskrevs som bärare av primitiva kulturer framställdes dessa språkliga förväntningar utgå från deras eget bästa (Josephson, 2018). Omkring 1920 var svenskan dominerande i samtliga samhällsdomäner, vilket majoritetssamhället betraktade som ett demokratiskt framsteg. Priset för detta så kallade demokratiska framsteg var dock högt då minoritetsspråken hotades av språkdöd (Josephson, 2018).

3. Tidigare forskning

Andraspråksforskning utgör ett diversifierat forskningsfält med olika inriktningar och forskningsområden. Föreliggande studie positionerar sig inom andraspråksforskningens språkpolitiska område där intresset främst riktas mot hur dominerande språkideologier formar föreställningarna om flerspråkighet, andraspråkstalare och andraspråksundervisning inom olika samhälleliga kontexter. Inom forskningsområdet råder en internationell samstämmighet om att andraspråksundervisning och *andraspråkstalare* omges av samhällsövergripande bristdiskurser, vilka bygger på en dominerande enspråkighetsnorm som konstruerar andraspråkselever som lågpresterande och flerspråkighet som ett hinder för inlärning av majoritetsspråk (se Hedman & Magnusson, 2018; Cummins m.fl., 2015; Garcia & Wei, 2014). Dessa rådande bristdiskurser menar Hyltenstam och Lindberg (2013) påverkar lärares förväntningar på eleverna, vilket i sin påverkar hur elever uppfattar lärarnas förväntningar. Hyltenstam och Lindberg (2013, s.67) betonar därför att bristdiskurserna måste synliggöras och problematiseras då dessa begränsar elevernas möjligheter till ”optimal prestation” utifrån att både höga och låga förväntningar tenderar att fungera som ”självuppfyllande profetior” (se även Jacobson & Rosenthal, 1968).

Bristperspektivet reproduceras inte enbart i samhälleliga diskurser utan även genom institutionella elevkategorier som syftar till att kategorisera elever utifrån språkkunskaper i majoritetsspråket. Flera studier belyser hur sådana institutionella elevkategorier i styrdokument och utbildningspolicy upprätthåller föreställningar om flerspråkiga elever som språkligt bristande (se M. King & Perez, 2024; Chaka, 2021; Economou, 2015;). Enligt Chaka (2021) konstrueras den institutionella kategorin *English Language Learner* (ELL) och de kategorier som associeras med den som språkligt bristande i förhållande till en vit enspråkighetsnorm. Chaka (2021) problematiserar kategoriseringens syfte att åtgärda språkliga brister genom särskild språkundervisning hos elever som har ett annat hemspråk än engelska eftersom detta syfte förmedlar ett generaliserande antagande om att ELL-studenter, på grund av att engelska inte är deras modersmål, per automatik är i behov av särskilda språkåtgärder. Den heterogenitet som återfinns inom ELL-kategorin, menar Chaka (2021), därmed osynliggör det faktum att kategoriseringen många gånger ger upphov till rasiolingvistisk profilering snarare än språkliga bedömningar och att andraspråktalare konstrueras som *den lingvistiske andre*. M. King och Perez (2024) belyser likt Chaka (2021) att kategoriseringarna, trots dess varierade konceptualiseringar som *new arrival*, *English as a second language* (ESL) och *English as an Additional Language* (EAL), har gemensamt att de positionerar inlärarna som språkligt bristande och definierar dem utifrån vad de ännu inte kan eller har.

Flores, Kleyn och Menken (2015) undersökte hur elever som kategoriserats som *Long-term English Language Learners* (LTTELL) uppfattar och beskriver sig själva i förhållande till kategoriseringen. LTTELL-kategorin är en underkategori till ELL som elever placeras inom då ifall de under sitt sjätte skolår misslyckas på det årliga standardiserade språktestet. Enligt Flores, Kleyn och Menken (2015) fungerar inte detta test som en objektiv bedömning av språkkunskap, utan snarare som ett sätt att upprätthålla ”white supremacy” genom stigmatisering av språkpraktiker hos icke-vita grupper. Studiens empiriska material baserades på elever i åldrarna 15–16 som kategoriserats som LTTELL och talade spanska i hemmiljön. Resultaten visade att eleverna saknade kännedom om kategoriseringen samt att de uppfattade den som både kränkande och missvisande i relation till deras kreativa och strategiska användning av språk. Vidare ansåg eleverna att de blivit orättvist behandlade eftersom de både behärskade engelska och dessutom hade en starkare akademisk identitet i engelskan än spanskan. När eleverna ombads att föreslå en mer passande definition av sin identitet, uttryckte de att de bara ville bli sedda som individer. Samtidigt positionerade eleverna sig själva som ansvariga för att uppnå akademiska språkfärdigheter i engelska, vilket Flores, Kleyn och Menken (2015) menar, osynliggör de strukturella hindren som exempelvis de standardiserade språktesten utgör. Flores, Kleyn och Menken (2015) betonar att den tillskrivning av brist som kategoriseringen innebär bidrar till att eleverna blir betraktade som illegitima talare av engelska trots att vissa av dem har USA som födelseland. Detta menar forskarna får allvarliga konsekvenser för både deras undervisning och identitet då eleverna internaliserar dessa dominerande rasiolingvistiska normer, vilket forskarna menar bland annat illustrerades genom att eleverna inte såg något värde i att utveckla deras sin akademiska spanska.

I en svensk kontext visar forskning att kategoriseringen av elever inom SVA inte uteslutande baserats på språkliga bedömningar. Ett exempel på detta är Sahlées (2017) avhandling som visade att den grupp svenskfödda SVA-elever, vars språk hon studerade, besatt en avancerad svenska i relation till inlärare av svenska och att eleverna dessutom uppvisade få avvikelser från

standardspråket. De avvikelser från standardsvenska som Sahlée (2017, s.41) identifierade menade hon främst kunde förknippas med ett ”multietniskt ungdomsspråk” eller ”förortssvenska”, vilket hon i sin tur betonar inte är tillräckliga grunder för elevernas placering i SVA. Vidare framhåller Sahlée (2017, s.41) att resultaten pekar på att eleverna inte ”har behov av att läsa ämnet svenska som andraspråk med anledning av att de har svenska som andraspråk.” Dock fördjupas inte detta resonemang mer än Sahlée (2017) konstaterar att elevernas språkliga nivå inte stämmer överens med behovsbedömningen för SVA och att icke svensk-språkliga drag kan ha påverkat elevindelningen.

En senare avhandling, av Siekkinen (2021), synliggör hur dominerande språkideologier och bristdiskurser påverkar elever som kategoriserats som *elever med svenska som andraspråk*. Studien bygger på en ettårig etnografisk studie då Siekkinen (2021) undersökte hur den diskursiva elevkategorin konstrueras i skolans verksamhet, samt hur grundskoleelever som placerats i SVA positionerades och förhöll sig till kategoriseringen. Resultaten visade att flera av eleverna framställde sitt “icke-svenska” utseende som orsak till att de placerats inom SVA och att de förhöll sig till ämnet utifrån svenskämnet som norm. Utifrån ett rasiolingvistiskt perspektiv betonar Siekkinen (2021) att dikotomin mellan första- och andraspråkstalare inte enbart baseras på språkliga faktorer utan även på “utländska markörer” i form av fysiska attribut och bakgrunder. Siekkinen (2021) menar att dessa faktorer resulterat i att svenskämnet konstruerats som det svenska och SVA som det avvikande “icke-svenska”. Samtidigt visar studien att eleverna förhöll sig ambivalent till kategoriseringen då de både utmanade och gjorde motstånd mot deras kategorisering, samtidigt som de av strategiska skäl anammade den. De strategiska skälen handlade ofta om eleverna antog att det var lättare att nå ett högre betyg inom SVA, vilket Siekkinen (2021) betonar reproducerar en föreställning om SVA som ett mindre krävande svenskämne som i förlängningen bidrar till att upprätthålla både ämnet och elevkategorins låga status.

Nuottaniemis (2023) avhandling syftade till att kritiskt utforska vilka möjligheter och hinder som finns för att utveckla en likvärdig SVA-undervisning med flerspråkighet och social rättvisa som utgångspunkt. Avhandlingen baserades på en etnografisk studie av en språkintroduktionsklass i norra Sveriges inland där Nuottaniemi (2023) undersökte elevernas möjligheter att bli betraktade som legitima språkbrukare. Resultaten visade att elevernas (o)möjligheter att bli betraktade som legitima språkbrukare både påverkas av *det vita lyssnande subjektets* vilja, förmåga och förväntningar att uppfatta deras språkförmåga, samt av elevernas tillgång till språkligt meningsfulla sociala rum. I studien framgick det att eleverna inte gavs tillgång till sådana sammanhang, vilket Nuottaniemi (2023) framhåller resulterade i en internaliserad skuldbeläggning hos eleverna. Skuldbeläggningen av den enskilde inläraren menar forskaren osynliggör de strukturella och normativa hindren, särskilt då studien visar att elevernas språkutveckling inte enbart avgörs av motivation eller individuella egenskaper utan snarare formas av både sociala och strukturella hinder. Nuottaniemi (2023) belyser att kunskaper i majoritetsspråket är betydelsefulla för elevernas förutsättningar till samhällsdeltagande, men att gränserna för vad som kan betraktas som svenska måste problematiseras då det inte enbart är de faktiska språkkompetenserna som avgör ifall man kan bli betraktad som en legitim talare.

4. Teoretiska perspektiv och begrepp

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska ramverk som använts för att analysera det empiriska materialet som utgörs av en kombination av ett rasiolingvistiskt perspektiv (Flores & Rosa, 2015/2017) och kritisk diskursanalys (Fairclough, 1992).

4.1 Det rasiolingvistiska perspektivet och dess centrala begrepp

En redogörelse för det rasiolingvistiska perspektiv som Flores och Rosa (2015/2017) presenterar förutsätter en inledande definiering av de teorier och centrala begrepp perspektivet vilar på. Begreppen *ras*, *rasifiering* och *rasialisering* utgör perspektivets mest grundläggande analytiska utgångspunkter. Flores och Rosa (2015/2017) användning av dessa begrepp går i linje med Fanons (1971) analyser om *ras* som ideologiska konstruktioner som syftar till att reproducera och upprätthålla koloniala maktrelationer. Fanons (1971) definierar därmed inte *ras* som en biologisk kategori utan som en social konstruktion – *ras* betraktas därför inte som något essentiellt som man *har* utan något som *görs* genom att människor utifrån en dominerande rasmaktsordning tillskrivs särskilda egenskaper. Vidare menar Fanon (1971) att det inte enbart är de människor som privilegieras av en sådan rasmaktsordning som kan ge uttryck för rasideologiska föreställningar. De som drabbas av rasism kan internalisera föreställningar om ras, vilket i sin tur formar den egna självbilden. Fanon (1971) beskriver denna process av internalisering som en form av psykologiskt våld. Det rasiolingvistiska perspektivet tillför analysverktyg för att undersöka hur kategorierna språk och ras naturaliseras. Flores och Rosa (2015) introducerade begreppet *språklig rasifiering* vilket innebär att talare oberoende av deras språkliga kompetens utifrån att de rasifieras som icke-vita tillskrivs ett bristperspektiv. För icke-vita talare innebär detta att de aldrig fullt ut kan bli betraktade som legitima eller erkända talare, då de bedöms utifrån *det vita lyssnade subjektets* förståelse och förmåga att uppfatta deras språkkunskaper (Flores & Rosa, 2015). Vidare beskriver Flores och Rosa (2015) att språkliga bedömningar och kategoriseringar kan förstås utifrån *rasialiserade* språkideologier som systematiskt stigmatiserar icke-vita talares språkpraktiker, med syfte att legitimera och upprätthålla ojämlika maktförhållanden. *Rasialiserad* syftar inte på samma sociala process som *rasifiering*, utan beskriver snarare tillstånd och fenomen som präglas av föreställningar om *ras*. Kritiska analyser av *ras* som social konstruktion är nödvändiga då de koloniala föreställningarna om ras än idag lever kvar genom ett omformulerat språk som ersatt den koloniala terminologin (Groglopo, 2015). Exempel på sådana omformuleringar som avslöjar samma syn är begreppen kulturella värderingar, invandrare och utanförskapsområden, vilka frekvent används för att markera skillnader mellan ett *vi* och *dem* (Groglopo, 2015). Sernhede (2024) skriver att *förorten* diskursivt konstrueras som en farlig plats inom nationens gränser men samtidigt utanför den svenskagemenskapen och att dessa diskurser bidrar till en stigmatisering av hela områden, vilket förstärker invånarnas erfarenheter av *marginalisering*, det vill säga att stå utanför samhället (Sernhede, 2024). Vidare menar Sernhede (2024) att benämningen *marginaliserade områden* är mer relevant att tala om än utsatta områden eftersom begreppet belyser maktförhållandena i utanförskapet. Samtidigt begränsas förståelsen av rasism i det samtida Sverige ofta till att handla om högerextrema grupper och rasideologiskt övertygade individer (Hübinette & Lundström, 2022). När det handlar om hur rasism kommer till uttryck är det främst i förhållande till intolerans, förutfattade meningar och attityder. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och*

fritidshemmet (Lgr 22) förekommer exempelvis begreppet rasism enbart under rubriken förståelse och medmänsklighet: ”Intolerans, förtryck och våld, till exempel rasism, sexism och hedersrelaterat våld och förtryck, ska förebyggas och bemötas med kunskap och aktiva insatser” (Lgr 22, s.2). Rasism tilldelas inte ett eget stycke i värdegrunden utan förekommer enbart som ett av fler exempel. Samtidigt beskrivs begreppet *könstillhörighet* som något strukturellt och socialt konstruerat som kan påverka elevernas lärande och utveckling. Begreppet förekommer dessutom första gången under rubriken om en likvärdig utbildning där det bland annat beskrivs att “Skolan har också ett ansvar för att synliggöra och motverka könsmönster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling.” (Lgr22, s.3). Anledningen till att den sociala kategorin *ras* inte beskrivs utifrån samma terminologi som *kön* kan förstås utifrån den vändning som skedde i Sverige under 1960-talet, då det svenska rastänkande ersattes av ett *färgblint* ideal som kom att innebära att synen på *ras* förändras utifrån att tidigare betraktats som en legitim vetenskap till att själva användningen av ordet framställdes som oetiskt, ovetenskapligt och i sig rasistiskt. Enligt Hübinette och Lundström (2022) har denna vändning inte bidragit till att rasismen i Sverige minskat utan snarare har det resulterat i att rasismen både osynliggjorts och reducerats. Vidare innebär studiens rasiolingvistiska utgångspunkt givetvis även begränsningar då vissa aspekter av det empiriska materialet blir särskilt intressanta utifrån teorin och studiens syfte. Samtidigt analyseras sällan SVA-ämnet och dess elevkategori utifrån kritiska teorier om ras och därmed anser vi att teorin tillför angelägna analysverktyg för att besvara studiens frågeställningar – i synnerhet då tidigare studier och rapporter visat att uppfattningar om goda språkkunskaper i svenska bär på tydliga kopplingar till att rasifieras som *vit*. *Vithet* utgör vidare ett centralt analytiskt begrepp genom att begreppet synliggör den norm som icke-vita talare uppfattas avvika från och som de i sin tur värderas utifrån.

4.2 Kritisk diskursanalys

Den kritisk diskursanalysen syftar till att synliggöra hur språket både skapar och bidrar till att upprätthålla orättvisor i samhället (Fairclough, 1992). Enligt Fairclough (1992) kan diskursbegreppet förstås på två huvudsakliga sätt: som en resurs som aktivt formar den sociala verkligheten genom att språkbruk konstruerar identiteter, föreställningar och kunskapssystem – men även som ett specifikt och avgränsat sätt att tala om ett visst fenomen. Centralt inom den kritiska diskursanalysen är att maktförhållanden och ideologiska antaganden reproduceras och upprätthålls genom språket (Svensson, 2019). Mot bakgrund av att språk och språkbruk sällan betraktas som just medskapare av ojämlikheter i samhället utgör den kritiska diskursanalysen ett viktigt redskap i att synliggöra hur makt opererar. I analysen av det empiriska materialet används flera diskursanalytiska begrepp för att undersöka relationen mellan språk och rasifiering. Begreppet *Interdiskursivitet* används för att synliggöra hur olika diskurser samspelar eller överlappar varandra (Svensson, 2019). Vidare används *subjektspositioner* och *positionering* för att analysera hur de framträdande diskurserna konstruerar olika aktörers ställning och begränsningar, samt hur dessa tilldelade positioneringar formar aktörernas identitet och handlingsutrymme (Börjesson & Rehn, 2016). Analysen tillämpar även begreppet *hegemoni* för att analysera skillnader i legitimitet och makt mellan olika diskurser eftersom vissa diskurser innehar en hegemonisk position som definierar verkligheten samtidigt som de framstår som självklara och naturliga (Börjesson & Palmblad, 2007).

5. Metod

5.1 Metodval – insamling av data

I studien användes semistrukturerade intervjuer för att möjliggöra för informanterna att beskriva sina erfarenheter och förståelser, i lärarnas fall handlade det om deras perspektiv på SVA-ämnet och elevkategorin elever med svenska som andraspråk samt för eleverna om deras språkutveckling i svenska. Intervjuernas flexibilitet och frågornas öppna karaktär gav möjlighet att följa upp och fördjupa relevanta utsagor för studiens syfte (Bryman, 2011). Inför studien genomfördes en pilotstudie i vilken vi gemensamt utformade och testade intervjuguiden då vi intervjuade två lärare. Utformandet av intervjuguiden utgick från tidigare presenterad andraspråksforskning för att identifiera centrala teman och formulera ändamålsenliga intervjufrågor. Efter genomförandet bedömde vi att intervjuguiden var lämplig för att besvara våra forskningsfrågor. En mindre justering av intervjuguiden gjordes utifrån nya teman som uppkom vid intervjutillfällena (Bryman, 2011). Intervjuguiden för eleverna utformades i stora drag utifrån samma teman, men anpassades språk- och innehållsmässigt för att spegla elevernas erfarenheter (se bil.nr 2.)

5.2 Urval och deltagare

Informanterna är verksamma lärare och elever i grundskolan vilka rekryterades både genom våra respektive nätverk och utomstående kanaler. Urvalet utformades som ett målinriktat urval, då vi inför rekryteringen av informanter formulerade kriterier för respektive grupp i förhållande till studiens syfte och frågeställningar (Bryman, 2011). Lärarna tillfrågades om medverkan genom mejl och telefon. För lärarna formulerades tre urvalskriterier: de skulle inneha lärarlegitimation, vara verksamma i grundskolan och bedriva undervisning i SVA – eller ha elever i sin svenskundervisning som blivit kategoriserade som SVA. Vi inkluderade därför både lärare med och utan behörighet att undervisa SVA då SVA-eleverna oberoende av om de deltar i separat undervisning eller i svenskundervisning har rätt till en undervisning som utgår från kursplanen i SVA, vilket innebär att lärare oavsett behörighet att undervisa SVA behöver förhålla sig till ämnets kursplan (SFS: 2011:185) 5kap. 14–15§.

Kontakten med eleverna etablerades via en av de deltagande lärarnas kollega. Vi valde att besöka lärarens klass för att informera om studien och dela ut samtyckesblanketter till samtliga elever för att sedan göra ett urval utifrån våra formulerade kriterier, vilka utgick från att de skulle gå i grundskolan och av skolan ha kategoriserats som SVA elever. Tillvägagångsättet för denna kontaktetablering kan delvis betraktas som ett snöbollsurval, då ett sådant urval innebär att man genom informanternas nätverk ges möjlighet att nå ut till andra informanter (Bryman, 2011). Nedan presenteras två tabeller med de medverkande lärare och elever där alla namn är fiktiva i syfte att bibehålla de medverkandes anonymitet.

Lärare	Arbetslivserfarenhet & behörighet i svenska	Behörighet i SVA	SVA:s undervisningsform	Intervjuns plats och tid
Joel	Fyra år. Behörig i svenska.	Nej	Samläsning med svenskämnet	Fysiskt möte. 45 minuter.
Paula	32 år. Behörig i svenska.	Ja	Separat	Fysiskt möte. 1h och 5 minuter.
Sara	13 år. Ej behörig i svenska.	Nej	Samläsning med svenskämnet	Digitalt möte. 1h och 17 minuter.
Samir	Tre år. Ej behörig i svenska.	Ja	Separat	Digitalt möte. 1h och 10 minuter.
Anneli	Tre år. Behörig i svenska.	Nej	Samläsning med svenskämnet	Digitalt möte. 32 minuter.
Eva	17 år. Behörig i svenska.	Nej	Samläsning med svenskämnet	Digitalt möte. 44 minuter.

Tabell 1. *Sammanställning över lärarnas arbetslivserfarenhet, behörighet i svenska och SVA, undervisningsform i SVA och intervjuns plats och tid.*

Elever	Språk som används i skolan	Språk som används hemma eller på fritiden	Intervjus plats och tid
Alekso	Svenska och engelska	Svenska, engelska och makedonska	Fysiskt möte. 19 minuter.
Zarah	Svenska, engelska och urdu ibland med kompisar	Svenska, engelska, urdu och punjabi	Fysiskt möte. 23 minuter.
Fatima	Svenska och engelska	Svenska och engelska	Fysiskt möte. 11 minuter.
Amina	Svenska, engelska, somaliska	Svenska och somaliska	Fysiskt möte. 18 minuter.
Maimuna	Svenska och ibland somaliska med kompisar	Svenska och somaliska	Fysiskt möte. 16 minuter.
Omar	Svenska	Oromo	Fysiskt möte. 10 minuter.

Tabell 2. *Sammanställning av elevernas språk som används i skolan, språk som används hemma eller på fritiden och intervjuns tid och plats*

5.3 Genomförande

I syfte att skapa goda förutsättningar för intervjupersonerna präglades vårt genomförande av en hög grad av flexibilitet utifrån att deltagarna gavs möjlighet att välja plats och tid för intervjun. Lärarintervjuerna genomfördes på deras arbetsplats eller digitalt via zoom, medan samtliga elevintervjuer ägde rum i deras skolmiljö. Vi upplevde inte att eleverna kände sig obekväma med att intervjun utfördes i skolan. Däremot uppfattade vi att den höga ljudnivån i skolmiljön emellanåt skapade distraktion. Vi valde att intervjua eleverna enskilt, vilket innebar att endast en elev och en av oss närvarade under samtalen. Beslutet fattades utifrån en medvetenhet om den hierarkiska relation som kan uppstå mellan intervjuare och elev (Bryman, 2011). Givetvis kan en sådan maktrelation kvarstå, men samtidigt ansåg vi att den kunnat få ökad påverkan om vi varit två vuxna i samtalet. Under lärarintervjuerna deltog vi båda med olika roller där en ansvarade för att leda samtalet medan den andra kompletterade intervjuerna med förtydliganden eller uppföljningsfrågor när det bedömdes vara relevant. De frågor som ställdes under intervjuerna utgick i huvudsak från intervjuguiden men när deltagarna lyfte aspekter som hade tydlig relevans för studiens forskningsfrågor följdes även dessa upp (Bryman, 2011). Under varje intervju förde vi minnesanteckningar som utgjorde underlag för vår gemensamma reflektion efter intervjuerna. För att säkerställa att inget empiriskt material gick förlorat spelades samtliga intervjuer in med två separata mobiltelefoner. Transkriberingen av intervjuerna skedde i direkt anslutning till intervjutillfällena och transkriberades ordagrant i datorprogrammet Word. Under

transkriberingarna använde vi oss inte av Words transkriberingsverktyg i syfte att säkerställa att transkriberingarna höll sig så nära informanternas språkbruk som möjligt.

5.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2024) fyra forskningsetiska principer för när man involverar människor i forskningen har konsekvent beaktats. Den första principen om *att göra gott* har i vår studie inneburit att försöka synliggöra strukturella och normativa orättvisor i skolan, som en viktig del i att bidra till att motverka dessa och för att främja likvärdighet. Principen om *att respektera självbestämmande* säkerställdes genom att samtliga lärare, elever och deras vårdnadshavare informerades om studiens syfte, deltagandets frivillighet, att all data skulle behandlas konfidentiellt och att de därefter gav sitt samtycke innan intervjuerna ägde rum. *Att upprätthålla rättvisa* tillgodosågs genom korrekt hantering och användning av insamlade data, men även i förhållande till studiens ambition att bidra med kunskap för en mer likvärdig utbildning (Vetenskapsrådet, 2024). Utifrån principen *att inte skada* beaktades särskilt då erfarenheter och samtal om rasism kan väcka starka känslor. Vi var därför noggranna med att vara inlyssnande och förstående när eleverna delgav oss sina erfarenheter (Vetenskapsrådet, 2024). Vi uppfattade inte att vare sig eleverna eller lärarna kom till skada, snarare uttrycktes en uppskattning av att få föra samtal om en sådan viktig fråga som rasism är. Studien inhämtade uppgifter om elevernas och lärarnas språkliga repertoarer och även om språk inte direkt klassas som etnicitet kan sådana kopplingar göras. Då uppgifter om etnicitet uppfattas som känsliga uppgifter är det viktigt att betona att vårt syfte inte var att kartlägga informanternas språkliga bakgrunder utan att analysera *hur* de talade om olika språk (Vetenskapsrådet, 2024).

5.5 Analys av data

För att analysera studiens insamlade data utgick vi från Faircloughs (1992) tredimensionella analysmetod där språket analyseras på både mikro- och makronivå, med syfte att identifiera relationen mellan det konkreta språkbruket och maktförhållanden i samhället (Svensson, 2019). Analysmetoden består av en analys på tre nivåer: *(1) textnivå, (2) diskursiv praktik och (3) sociokulturell praktik.*

Med stöd av grammatisk kurslitteratur (Rehnqvist & Svensson, 2019) analyserade vi på första nivån språkbrukets uppbyggnad, grammatiska konstruktioner och ordval. För att identifiera mönster i materialet färgkodade vi grammatiska begrepp som subjekt, pronomen och kausala samband. Vidare sorterades färgkoderna i förhållande till dess meningsbärande aspekt. Sorteringen från lärarintervjuerna utgjorde om färgkoderna relaterade till elevkategorin eller SVA-ämnet, medan sorteringen från elevintervjuerna utgick från språkutveckling, språkanvändning och språklig identitet. På den andra nivån färgkodade vi begrepp som informanterna själva använde sig av och beroende på begreppens frekvens gjordes en ytterligare sortering. Därefter undersökte vi hur begreppen användes i andra kontexter såsom i forskning, tidskrifter och samhällsdebatt. Diskursiva mönster som identifierades mellan dessa kontexter och studiens insamlade data analyserades sedan utifrån analysmetodens tredje nivå. Inom denna nivå användes det teoretiska ramverket för att fördjupa analysen av hur ideologiska föreställningar och underliggande antaganden framträdde i materialet. Särskilt uppmärksammas vilka maktförhållanden som aktualiserades genom olika sätt att tala om elevkategorin och SVA.

6. Resultat och analys

I avsnitt 6.1 - 6.5 presenteras de diskursiva konstruktionerna som manifesterades i lärarnas beskrivningar av SVA-ämnet och dess elevkategori. I avsnitt 6.6 - 6.9 presenteras elevernas diskursiva konstruktioner av sina språkliga identiteter och språkutveckling i svenska.

6.1 Det *ovanliga* svenskämnet för *språksvaga* elever

Svenskläraren Anneli beskriver, likt flera av studiens lärare, att SVA handlar om att eleverna ska få en bedömning ”utifrån deras förutsättningar och deras bakgrund, och inte ställa högre krav än nödvändigt”. Att *bakgrund* nämns utan någon närmare bestämning skapar en oklarhet kring vilken typ av bakgrund som bedömningen avses utgå ifrån. Diskursivt konstrueras SVA som ett mindre krävande svenskämne, där elevernas förutsättningar och bakgrunder används som motivering för att inte höja kraven. Uttrycket ”inte ställa högre krav än nödvändigt” signalerar en underliggande begränsning av förväntningar på eleverna. Vidare beskriver Anneli att det är utmanande att i klassrummet möta samtliga elever utifrån deras olika förutsättningar: ”i och med att vi har elever med så många olika diagnoser. SVA-elever och andra starkare elever, eller som når väldigt mycket kunskap inom svenska”. Kontrasteringen mellan SVA-elever och *starkare* elever som vidare beskrivs nå väldigt mycket kunskap i svenska – positionerar svenska som andraspråkselever som *svagare* elever som inte når sådana kunskaper i svenska. Synen på SVA som ett mindre krävande svenskämne framträder i olika sammanhang i lärarnas utsagor, men i synnerhet genom framställningen av SVA som en möjlighet för elever att nå högre betyg. Ett illustrerande exempel på detta är SVA-läraren Paulas jämförelse mellan de två svenskämnenas kunskapskriterier:

> Det är synd att de ska bedömas som vanligt - som svenska, eftersom de inte har, de hör inte språket hemma - svenska. De har ett annat språk även om de är födda här. De kämpar men kanske de får bättre betyg i SVA - förstår ni? om man till exempel får B betyg i SVA, kan man få D betyg i svenska

Paulas användning av ordet *vanligt* då hon hänvisar till svenskämnets bedömningspraktik, positionerar svenskämnet som normerande och SVA-ämnet som avvikande. I linje med Anneli framställer Paula kunskapskriterierna för SVA som mindre kravfyllda kriterier och inte som andra kunskapskriterier från en självständig kursplan – men detta görs mer explicit genom den direkta jämförelsen av betygsnivåerna. En annan aspekt som tydligare framträder i Paulas resonemang är betydelsen av att ha svenska som hemspråk, vilken manifesteras genom att det svenska språket beskrivs som något eleverna *inte har* – även om de är födda i Sverige (se Flores & Rosa, 2015). Vidare befästs eleverna som språkligt bristande genom att Paula framför att ”det är synd” att de ska bedömas som *vanligt*. Deras insatser framställs inte spela någon roll då Paula betonar att de *kämpar* men trots det inte kan uppnå ett lika högt betyg i svenskämnet som i SVA. Den retoriska frågan ”förstår ni?” konstruerar dessutom perspektivet som självklart och allmängiltig eftersom frågans förväntade respons är samtycke, vilket i sin tur osynliggör alternativa perspektiv (Börjesson & Rehn, 2016).

6.2 Flerspråkighet som resurs under hegemonisk enspråkighetsnorm

Ett annat intressant mönster i relation till SVA-ämnet är lärarnas beskrivningar av ämnets centrala innehåll – det kontrastiva perspektivet. Majoriteten av lärarna lyfter detta perspektiv som ett utmärkande drag för andraspråksundervisningen, men förståelsen av dess innebörd skiljer sig åt i lärarnas utsagor. Svenskläraren Joel framhåller till exempel att han upplever en begränsning att använda sig av andra språk i svenskundervisningen, då han enbart talar svenska och engelska. Samtidigt berättar han att de ”pratar mycket skillnader”, vilket han exemplifierar med att beskriva en undervisningsinteraktion: ”så här fungerar det i svenskan och så kanske man ber någon elev förklara eller liksom prata om - är det samma i ditt hemspråk eller inte”. I Joels beskrivning av undervisningsinteraktionen reproduceras, likt av majoriteten av lärarna, en enspråkighetsnorm även i relation till elevernas övriga språk, genom att benämningen ”ditt hemspråk” etablerar en gränsdragning mellan elevernas olika språk. Valet av det possessiva pronomen “ditt” kan te sig neutralt, men samtidigt utesluts alternativet “dina”, vilket också är ett tänkbart alternativ i relation till den språkliga sammansättningen i klassen där eleverna beskrivs ha både två och tre språk i hemmiljön. SVA-läraren Samir som undervisar i förberedelseklass framhåller SVA-ämnet som en rättighet och som en form av metalingvistikundervisning, med en ämnesdidaktik som utgår från vad eleverna kan och vad de ”tränar på i svenskan” – förklarar däremot att det kontrastiva perspektivet handlar om att ge eleverna möjlighet att använda alla sina språkliga resurser. Samir talar själv inte något annat språk än svenska och engelska men betonar att det inte utgör en begränsning, då han utifrån de språk som finns i klassrummet själv tar initiativ till jämförelser mellan dessa i undervisningen. Han framför även att det inte heller är nödvändigt att tala om elevernas språk i genitivform utan att man mer generellt kan fråga om det till exempel är någon som vet vad ett ord betyder eller hur en grammatisk regel skiljer sig eller stämmer överens med det som utgör fokus för undervisningen. Samtidigt betonar han att denna syn inte speglar alla kollegors förhållningssätt på skolan:

> (…) De är med hos oss, där vi jobbar utifrån deras alla resurser och mycket från vart de är och vart de ska. Sen kommer de ut i en klass där de dels möter mycket rasism, men också lärare som inte hinner anpassa för dem och som inte riktigt ser det som att det är deras jobb alltid. Det är väldigt, väldigt olika bland olika kollegor – men, man ser eleverna mycket ur ett bristperspektiv tycker jag när de kommer ut.

Uttrycket ”utifrån deras alla resurser” och betoning på att eleverna möter rasism när de kommer ut i ordinarie klasser – intar en mothegemonisk position i förhållande till den rådande bristdiskursen som omger både ämnet och eleverna (se Nuottaniemi, 2023; Siekkinen, 2021). Detta sker genom att Samir framställer rasismen eleverna möter som ett centralt hinder snarare än elevernas språkkunskaper i svenska. Samirs uppfattning av att kollegor betraktar eleverna utifrån ett bristperspektiv i kombination med att han dessförinnan belyst rasism, tyder på att det finns ett outtalat samband mellan hur eleverna rasifieras och ges möjlighet till språkutveckling i undervisningen (Flores & Rosa, 2015).

6.3 Mellan språksvaga och språklösa elever

Samtliga lärare förutom Samir beskriver konsekvent eleverna i termer av att vara språksvaga, vilket blir särskilt framträdande då flera av lärarna uttrycker att vissa elever varken behärskar ”sitt” modersmål eller svenska. Läraren Sara förklarar till exempel att:

> (...) De kan inte förklara sig, de bara går runt och är jättefrustrerade. Speciellt de som är SVA, men som varken äger modersmålet eller det svenska språket, som bara är språklösa. Det är ju den gruppen som är den mest farliga gruppen för sig själv, för att du går bara runt och känner saker och du har ingen aning om hur du ska sätta ord på det.

Eleverna konstrueras diskursivt som människor som bara upplever och känner frustration, men som saknar förmåga att uttrycka denna – på grund av att de inte äger *något* språk. Språklösheten beskrivs även utgöra ett hot mot eleverna själva. Sara uppvisar starka känslor när hon beskriver elevernas frustation, vilket blir särskilt synligt då hon säger ”man ser i deras ögon hur de blir så här, de hittar inte orden”. Hon beskriver även sig själv som ”rasifierad” och betonar vid flera tillfällen hur rasistiska föreställningar, både i skolan och samhället, begränsar elever med ”utländskt påbrå”. Hennes ambivalens ger uttryck för internalisering av dessa rasialiserade språkideolgier, vilket blir särskilt tydligt när hon framför att eleverna ”Även om de känner sig födda i Sverige, behöver de förstå sin plats i samhället. Deras plats avgörs ofta av hur andra uppfattar dem”. Det som manifesteras i Saras utsaga är därmed inte samma typ av paternalisering som framträder i Paulas resonemang (se sidan), eftersom *det vita lyssnande subjektet* också tas i beaktning då Sara framställer andras uppfattningar av eleverna som avgörande för vilken plats som för dem blir (o)möjlig att inta i samhället.

6.4 Föräldrar som traumatiserade eller okunniga

Denna (o)möjlighet till att ses som en självklar del av det svenska samhället bekräftas ytterligare då samtliga lärare berättar att besked om att elever bedömts som SVA väckt starka reaktioner hos många vårdnadshavare, i synnerhet de vars barn är födda eller uppvuxna i Sverige. Samtidigt skiljer sig lärarnas analyser åt i relation till vad som anses orsaka dessa reaktioner. Joel och Anneli anser att det handlar om föräldrarnas okunskap om ämnet. Exempelvis beskriver Anneli “jag tror att de känner att men mitt barn kan prata svenska eller vi pratar svenska hemma, eller att mitt barn är jättebra på svenska. Men det är mer än bara det, så de har inte hela bilden av vad SVA är.”. Resonemanget ifrågasätter inte att föräldrarna missbedömt elevernas språkkunskaper och att eleverna inte skulle vara “jättebra på svenska”. Vad föräldrarna tycks missförstå är snarare att SVA handlar om mer än språkkunskaper. Joel berättar att man i kollegiet på skolan brukar säga att det varje år inför betygsättning i sexan, då föräldrarna meddelas om att deras barn ska bedömas enligt SVA, är minst två föräldrar per klass som reagerar negativt och vill överklaga beslutet. Han framför att det handlar om att föräldrarna inte förstår eller anser att det är lämpligt och att vissa föräldrar betonat aspekter som ”men jag förstår inte, mitt barn har pratat svenska sen det föddes”. Vidare beskriver Joel att föräldrarna ser ämnet som ”tabu”, vilket han visserligen menar speglar antaganden i samhället. Samtidigt anser han att de som gör sådana antaganden varken har kunskap om kurs- eller läroplanen, då dessa är verktyg för lärare och skolpersonal ”och inte övriga samhällsmedborgare”. Eva och Samir beskriver i stället att orsakerna till föräldrarnas reaktioner beror på SVA-ämnets låga status i samhället. I sammanhanget är det värt att nämna att Paula och Sara som inte vittnar om sådana erfarenheter, till

skillnad från studiens övriga lärare, själva har utomeuropeiska bakgrund. Särskilt då dessa lärare under intervjuerna lyfte deras bakgrunder som en tillgång i förhållande till förtroende för elever och föräldrar. Läraren Eva beskriver sina erfarenheter av sådana samtal med vårdnadshavarna och menar att de ser beskedet som ett tecken på att de misslyckats med att integrera sig i samhället:

> Ofta i de här samtalen så tycker jag att man har kommit fram till att det finns liksom mer trauma som inte har med språk att göra, utan det kanske är att de känner att ´jag har inte kommit in i samhället, kommer det bli samma för mitt barn? ´ Så det blir lite att barnet får ha den här ryggsäcken med trauma

Evas tolkning av vårdnadshavares reaktioner visar på en komplexitet jämfört med flera lärare som enbart reducerar reaktionerna till missförstånd och okunskap genom att hon lyfter integrationens betydelse. Samtidigt beskriver hon vårdnadshavarnas ”trauma” med låg *modalitet*. Börjesson och Palmblad (2007) beskriver begreppet modalitet som ett analysverktyg för att studera hur graden av säkerhet i ett påstående konstrueras. När Eva beskriver att föräldrarna ”kanske” känner att de inte kommit in i samhället är det dock inte enbart låg modalitet som bör observeras utan även att en problematisering av samhällets betydelse för vårdnadshavarnas förhållningssätt utelämnas. I och med detta konstrueras ”ryggsäcken med trauma” som en ryggsäck barnet fått av sina föräldrar och inte av samhället. Föräldrarna positioneras därmed som ansvariga för barnets ärvda trauman kopplat till deras misslyckande med att integreras i det svenska samhället. Av samtliga lärare är det enbart Samir som tydligt framställer föräldrarnas reaktioner som en konsekvens av skolans bristande kommunikation kring SVA och som ett resultat av strukturella ojämlikheter i samhället.

6.5 Den rasifierade staden och tillgången till det svenska språket

Sara berättar att hon arbetar på en skola i ett högstatusområde, med en elevsammansättning som till stor del består av elever från marginaliserade områden som dagligen pendlar för att ta sig till skolan. Hon förklarar att eleverna valt skolan utifrån att den är belägen i ett högstatusområde och i tron att ifall ”de är runt etniska svenskar så kommer det gå bättre”. Sara uppmärksammar motsägelsen som framträder i orsaken till elevernas val och det faktum att de nu själva utgör majoriteten, men lyfter samtidigt att det tyder på att det finns ett stort behov av att få tillgång till ett visst ”språkbruk”:

> (…) att du behöver flytta, du känner ett behov av att flytta, åka en timme för att hamna med etniska svenskar - så dom, inte lärarna, inte skolan, kan lära dig språket, så du kan få tillgång till kapital från andra elever för att lära dig. Det visar ju hur levande språket är och det är inget man kan bara sätta en timme på och sen har man knäckt den koden.

Saras utsaga tillskriver de etniskt svenska eleverna en uppenbar språklig legitimitet utifrån att de tilldelas rollen att lära eleverna från de marginaliserade områdena “språket” i bestämd form. Detta sker genom bisatsen “så dom, inte lärarna, inte skolan, kan lära dig språket” - där subjektet *dom* syftar tillbaka på “etniska svenskar”. Även Paula som arbetar på en skola i ett högstatusområde har ett flertal elever från marginaliserade områden som dagligen pendlar till skolan. I citatet nedan beskriver hon varför en nyanländ familj, som tidigare bott i skolans närområde men som nu flyttat till ett marginaliserat område, valt att ha kvar sina barn på skolan:

> (...) De går kvar här för föräldrarna tycker att det här är bra, bra skola, mycket bra kvalitet på undervisning eller de får mycket hjälp och stöd för man vet att de förorter, det är mycket, vi säger inte att det är något fel på skolorna där - inte alls. Alla behöriga lärare jobbar på de skolor i de utsatta områden, men det är nivån på elever som gör att skolan sjunker.

Paulas resonemang saknar inte enbart en problematisering av yttre faktorer utan skolan som institution försvaras explicit då hon betonar att det inte är något ”fel” på skolorna eller lärarnas kompetens. Ansvaret förskjuts i stället till eleverna som diskursivt konstrueras som orsaken till att skolorna i de marginaliserade områdena ”sjunker”. Paula utvecklar detta resonemang genom att poängtera att elever som går på skolor i dessa områden ”aldrig kan lära sig riktig svensk dialekt och uttal” på grund av att barnen pratar ”olika språk” och för att man ”inte hör svenska i de områdena”. Hon framhåller därför vikten av att föräldrarna gör ett ”bra val” av skola och hänvisar till att information om skolor i form av rekommendationer och annat finns tillgängligt på nätet. Paula förhåller sig samtidigt ambivalent till den ideologiska enspråkighetsnormen då hon samtidigt berättat om egna och kollegors erfarenheter av hur deras språkliga kompetens bedömts utifrån deras uttal som förknippats med att de inte tala ”perfekt svenska”. Hon berättar även att hon tvingats arbeta ”trippelt” så hårt för att bevisa sin lärarkompetens på grund av att hon är ”invandrare”. Vidare framhåller Paula att *vilket* språk man bryter på får betydelse för hur man blir behandlad och bemött: ”De som kommer från Europa, inga problem, franska, engelska, då är det helt okej. Som engelsmän, hur de pratar och pratar de svenska med engelsk dialekt – inga problem.”. Hon menar dessutom att de som kommer från länder som Libanon, Iran och Irak bemöts på ett annat sätt. Paula ställer sig kritisk till denna bedömning och bevisbörda, då hon menar att både hennes och kollegors svenska varit ”grammatiskt rätt”. Mot denna bakgrund tillfrågades därför Paula om hon anser att det egentligen är viktigt att tala med en ”riktig” svensk dialekt i förhållande till hennes resonemang om eleverna:

> Ja, självklart. Man ska egentligen integreras. Det som varit, så, nu – Ghetto i Göteborg. I de områdena – finns det inte andra, finns inte svenska barn i skolan. Vart ska de barnen lära sig? Vart ska de höra språket? Det är bara läraren som pratar svenska.

I Paulas svar framträder en tydlig paradox; hon problematiserar hur hennes eget och kollegors uttal använts för att ifrågasätta deras professionella kompetens, men samtidigt reproducerar hon samma hierarkiserande logik i förhållande till eleverna – trots att hon indirekt uppmärksammades på denna motsättning. Paulas resonemang blir därmed ett ytterligare exempel på hur även de som drabbas av rasialiserade maktrelationer i samhället, genom språket reproducerar och upprätthåller dessa maktförhållanden (Svensson, 2019). Att det handlar om just sådana maktrelationer blir särskilt tydligt genom ordvalet “Ghetto” i relation till hennes beskrivningar av de marginaliserade områdena som platser där både svenskar och det svenska språket är frånvarande. Paulas påstående om att man ”egentligen” ska integreras synliggör en implicit syn på att invånarna i dessa områden inte är integrerade i samhället. De efterföljande retoriska frågorna framställer dessutom resonemanget som allmängiltigt och som något meningslöst att ifrågasätta, vilket bidrar till att utsagan befäster dominerande föreställningar om dessa områden som något utanför den svenska gemenskapen (se Sernhede, 2024).

Svensklärarен Joel som arbetar på en skola i ett marginaliserat område tillskriver också området en form av rasifiering. Detta görs dock inte lika explicit som i Paulas formuleringar utan genom att han genomgående refererar till området med formuleringar som ”den här typen av områden” och ”den här typen av skola” – som om dess innebörd vore självklar. Den underliggande betydelsen av denna “typ” framgår då han uttrycker att:

> (…) sen är liksom behovet av SVA-undervisning, om man säger så, det är ju stort även för dem, några av dem ska jag säga, som har svenska som förstaspråk – i och med den språkliga kontexten som de bor i, för att man influeras ju av andra språk eller så där också

Joels citat kan till te sig neutralt och objektivt men användningen av det pronomenet ”man” som ett generellt subjekt synliggör fördolda ideologiska antaganden i språkbruket genom att det både förmedlar universalitet och samtidigt döljer vem det är som uttrycker påståendet (Svensson, 2019). Denna analys blir central eftersom den språkliga kontexten beskrivs generera ett ”stort” behov av SVA-undervisning – även för dem som har svenska som förstaspråk. Frågan blir således var gränsen för detta ”behov” av andraspråksundervisning går samt vilka underliggande antaganden om språkliga normer som ligger till grund för en sådan bedömning. Utifrån att elever med svenska som förstaspråk också tillskrivs detta behov kan det tolkas som att den språkliga legitimiteten förknippas med en normerande modersmålstalare och inte elevernas faktiska språkliga förmågor (se Flores, Kleyn & Menken, 2015; Flores & Rosa, 2015). Att den språkliga bedömningen av eleverna inte enbart har med deras språkliga färdigheter att göra framträder även i svensklärarens Evas utsagor. Eva arbetar på en multinationell skola i ett högstatusområde och beskriver skolan som relativt homogen i förhållande till föräldrarnas akademiska utbildningsbakgrund. Eva betraktar detta som något positivt då hon menar att eleverna genom att befinna sig ”i en miljö där förväntningarna eller kraven är höga på en” blir mer motiverade till att lägga ner tid på skolarbete. När Eva tillfrågades om hur elever som läser SVA blir bemötta på skolan, betonade hon att skolan hyllar mångfald och att när de talar om dessa elever handlar det inte om deras bakgrund utan om vad de har ”problem med” för att lärarna ska kunna stötta dem i undervisningen. Hennes utsagor är dock motsägelsefulla då hon samtidigt beskriver hur elever från marginaliserade områden bemöts utifrån just sådana föreställningar – vilka dessutom beskrivs utgöra en majoritet av elevgruppen som läser enligt SVA. Eva menar vidare att dessa elever på grund av *hur* de pratar ”får jobba lite mer med skolspråk”:

> (…) Det kanske är det som de här barnen eller ungdomarna känner ibland, även i skolan - att har man inte lärt sig att kodväxla, då hamnar man i underläge eller då känner man sig i underläge - för att man inte blir förstådd eller man blir missuppfattad eller man tycker att man ser ner på att man inte kan svenska då kanske - fast man egentligen kan.”

Även Samir berättar att hans elever i förberedelseklassen oftast inte lär känna elever som bor i närområdet utan i stället skapar de kontakt med elever som kommer ”från andra håll”, som han menar att de kan identifiera sig med. Detta förklarar Samir inte alltid ses som något språkutvecklande eller positivt bland andra lärare då det finns idéer om att man inte ska prata ”på ett sådant sätt”. Samtidigt betonar Samir att eleverna genom att umgås med dessa elever får med

sig ”mycket mer svenska” och utvecklar ett större intresse för att ”lära sig på ett eget sätt”. Han betonar att det finns ”massor av motivation i det” och berättar att flera av hans elever lyssnar mycket på svensk rap, vilket han beskriver som ”en guldgruva för att lära sig språk”.

6.6 Om bristande insyn, språkliga normer och förbud i elevernas skolvardag

Det första framträdande mönstret i elevernas utsagor var att ingen av dem hade hört talas om SVA-ämnet eller att de kategoriserats som *svenska som andraspråkselever* vilket står i direkt motsättning till den information elevernas lärare förmedlat. Huruvida skolan eller läraren medvetet undanhållit denna information för eleverna går inte att fastställa, däremot framstod tydligt elevernas bristande insyn om sin kategorisering. När SVA-ämnet först kom på tal i samtalet undrade samtliga elever vad SVA var för någonting, vilket skapar ett spänningsfält mellan skolans formella regelverk och elevernas egna beskrivningar. Att eleverna saknar kännedom om sin kategorisering bör oavsett orsak förstås som en brist i skolans implementering av ämnet – i synnerhet då Skolverkets (u.å.) riktlinjer framhåller att både elever och föräldrar ska informeras om att eleven bedömts som SVA.

En annan central brist som framträder i skolans implementering är undervisningen. Samtliga elever återger erfarenheter av en exkluderande undervisning som inte utgår från ett andraspråksperspektiv. Denna iakttagelse grundas på att kursplanen för SVA-ämnet i sitt syfte innehåller tydliga formuleringar om att eleverna ska ges möjlighet att både utvecklas och uttrycka tankar utifrån sina språkliga resurser (Lgr, 2022). Jämförelser mellan andra språk som eleverna kan och svenska framträder också som en del av ämnets centrala innehåll. Mot denna bakgrund blir elevernas beskrivningar av att de varken använder eller uppmuntras använda sina språk som resurs i undervisningen motsägelsefulla, framför allt utifrån att flera av eleverna explicit uttrycker att det inte är tillåtet eller uppskattat att tala andra språk än svenska i klassrummet.

I elevernas utsagor förekommer frekvent verbet ”prata” i imperativform – kopplat till uppmaningar om att de *ska prata svenska* eller att *de inte ska prata andra språk*. Zahra beskriver likt flera av eleverna: "Man får inte prata egna språk. Man får inte prata andra språk än svenska.” Användningen av det obestämda pronomenet ”man” tillsammans med det reflexiva pronomenet ”egna” konstruerar ett generellt subjekt som ger uttryck för generalisering. Precis som i lärarnas fall bidrar detta till att osynliggöra vem som sätter reglerna och vilka som ska följa dem, vilket bidrar till att förbudet framställs som både neutralt och självklart. En annan iakttagelse av Zahras utsaga är att de “andra” språken och de hon refererar till som “egna” konstrueras som samma diskursiva kategori, vilket positionerar svenska som ett språk som *inte* tillhör elever med *andra* språk. Samtliga elever i studien talar svenska men gör samtidigt inte anspråk på svenskan som ett språk som tillhör dem. När Zahra tillfrågades om hur hon tror läraren ser på användningen av andra språk i svenskundervisningen uttrycker hon dessutom att “läraren gillar inte, han vill att vi ska prata svenska”, vilket Zahra rättfärdigar och legitimerar genom att betona att ”om vi inte pratar svenska, hur kommer vi att bli bra?” I dialogen nedan resonerar Maimuna kring varför hon tror att de inte uppmuntras använda alla sina språkliga resurser i undervisningen. I linje med Zahra ger hon uttryck för att en begränsning av andra språk förstås som en avgörande förutsättning för språkutvecklingen i svenska:

Maimuna: Jag tror att de tänker att, vi får inte prata somaliska - för att lära oss mer svenska.
Aftab: Har någon lärare sagt så?
Maimuna: Ja, när jag pratade med min vän, de sa att "ni måste prata svenska, ni får inte prata era språk - det här är en svensk skola"

Utifrån citatet "vi får inte prata somaliska - för att lära oss mer svenska" framträder ett direkt maktförhållande genom att huvudsatsen "vi får inte prata somaliska" uttrycker nekad tillåtelse och varpå den direkt följs av orsaksbisatsen "för att lära oss mer svenska". Sambandet mellan förbudet och det eftersträvande målet synliggörs tydligt i satsstrukturen. Det bör dock uppmärksammas att det är Maimuna själv som konstruerar detta kausala samband och inte något hon beskriver att lärarna förklarat. I hennes återgivning av vad lärarna sagt – "ni måste prata svenska, ni får inte prata era språk - det här är en svensk skola" – återfinns ingen förklaring till varför de inte tillåts tala "sina" språk, utan i stället framträder en institutionell legitimering genom uttrycket "det här är en svensk skola". Påbudet att tala svenska, ställt mot förbudet att tala "deras" språk, reproducerar en språklig hierarki där svenskan tillskrivs ett högre värde (se Flores & Rosa, 2015). När Maimuna tillfrågas om varför hon tror att lärarna uttryckt sig på detta sätt framställer hon lärarnas tillsägelser som grundade i goda intentioner: "Jag tror att läraren tänkte att jag måste prata svenska, så i framtiden, jag kan få en utbildning och lära mig." Utifrån hennes formulering är det uppenbart att hon inte tolkar lärarens språkliga mikroaggressioner som just sådana, utan i linje med Zahra, som välvilja och omsorg om hennes framtid. Elevernas förståelse av språkliga förbud och tillsägelser i skolan som välvilja pekar på att eleverna internaliserat rasiolingvistiska normer. Konsekvenser för en sådan internalisering synliggörs i Aminas resonemang om varför hon anser att svenskan är det viktigaste språket att utvecklas i: "För jag bor i Sverige och jag måste prata på svenska. Jag kan inte prata på somaliska i hela mitt liv". Problematiken i detta ställningstagande uppstår inte då Amina konstaterar att svenskan är ett viktigt språk med anledningen av att hon bor i Sverige utan snarare är det hennes betoning på att hon inte kan prata somaliska i hela sitt liv som bör observeras. En underliggande betydelse framgår av att Amina anser att hon behöver avsäga sig det somaliska språket för att "prata på svenska" – eftersom påståendet handlar om att hon *inte kan* prata somaliska i hela sitt liv. Amina menar vidare att "om du inte kan svenska så kommer de inte ge dig ett jobb, för de tror att du inte är utbildad för att få ett jobb. Så då får ett jobb som inte har en utbildning som städerska". Att en elev i femteklass resonerar om sin språkutveckling i förhållande till framtida yrkes- och karriärmöjligheter kan tolkas som ytterligare exempel på hur internalisering av rasiolingvistiska normer kan komma till uttryck genom språkbruket. Svensson (2019, s.94) beskriver det språkbruk som upprätthåller sådana maktrelationer som "ett slags fängelse som kringskär människors möjligheter att realisera sin potential att utvecklas som kreativa och tänkande varelser". I elevernas fall kan de internaliserade rasiolingvistiska normerna förstås hindra dem att nå deras fulla potential, särskilt i förhållande till att eleverna ger uttryck för sina modersmål som mindre värda och nödvändiga att begränsa för att utvecklas i svenskan.

6.7 Brist, ansvar och läsförståelse i svenska

Majoriteten av eleverna beskriver att de känner sig tryggast i svenska – vad gäller deras läs- och skrivförmågor. Av elevernas reflektioner och resonemang framgår det även att de inte förstår sina olika språk som isolerade eller som tydligt avgränsade, snarare beskrivs de utifrån att de utgör varierande funktioner, beroende på språkanvändningens syfte. Samtidigt framträder

en motsägelse i relation till detta resonemang, då eleverna lyfter just läsningen i svenska som den svåraste aspekten. Samtliga elever anser att de behöver "arbeta hårdare" för att förstå och hänga med i undervisningen. Alexo uttrycker likt de andra eleverna att detta beror på att det är "massa ord som vi inte ens vet". När eleverna tillfrågades om läraren brukar gå igenom eller förklara ord svarar de flesta som Amina: "Om du frågar annars tror läraren att du kan ordet." Zahra som jämfört med de andra eleverna har en kortare skolgång i Sverige förklarar att: "(...) jag läser tio gånger men jag förstår ingenting. Det är svårt att förstå på svenska men jag är lite bra nu, tror jag, men jag är inte så bra på att läsa." Zahra framställer sina svårigheter i svenska som ett individuellt misslyckande, då yttre faktorer eller undervisningen inte adresseras i förhållande till svårigheterna i stället lyfter hon fram sina upprepade försök att förstå texten som inte leder till någon framgång i läsförståelsen. Denna individualisering bidrar i sin tur till en förminskning av de brister som präglar undervisningen, då svårigheterna förstås som personliga snarare än strukturella (se Svensson, 2019).

Svårigheterna som Zahra tillskriver sig själv kan även förstås som ett tecken på en internalisering av det bristperspektiv som omger SVA-ämnet, särskilt då hon genomgående framhåller vad hon *inte* kan (M. King 2024 & Perez; Chacka, 2021). När hon väl uttrycker en positiv utveckling görs det med försiktighet "jag är lite bra nu, tror jag". Ordvalet "lite" och uttrycket "tror jag" signalerar *låg modalitet*, vilket innebär att talaren markerar osäkerhet, försiktighet eller brist på auktoritet i sitt uttalande (Svensson, 2019). Detta blir än mer tydligt då Zahra väljer att omedelbart tona ner påståendet genom att konstatera att hon inte är "så" bra på att läsa i stället för att vidareutveckla vad det är hon faktiskt är bra på. Denna internalisering och ansvarsförskjutning från strukturella faktorer till den egna språkliga förmågan återkommer hos samtliga elever. Fatima uttrycker exempelvis att hon behöver anstränga sig mer "på grund av att jag inte tycker jag läser bra". Till skillnad från Zahra använder Fatima uttrycket "jag tycker" som signalerar hög modalitet och bidrar till att påståendet förmedlar en tydlig säkerhet hos Fatima i relation till hennes läsförmåga (Svensson, 2019; Fairclough 1992). Även Amina ger uttryck för ett sådant internaliserat bristperspektiv, vilket till exempel framträder då hon beskriver svårigheter med läsförståelse och förklarar att hon "tror" att hon blivit "lite" bättre, eftersom hon upplever att hon förstår "mer" än tidigare. Samtidigt framträder en utmärkande skillnad jämfört med de tidigare exemplen då Amina i samband med denna förbättring lyfter att hon också "läser hemma" med sin pappa som hon berättar är lärare i *svenska för invandrare* (SFI). Aminas resonemang skapar en mer komplex bild genom att även läsningen med pappan som är SFI-lärare tillskrivs betydelse för hennes lärande, vilket skapar en underliggande kontrast mot den integrerade ämnesundervisningen där läraren saknar behörighet i SVA. Aminas utsagor ger därmed både uttryck för en internalisering, i form av osäkerheten inför sin egen språkliga förmåga, samtidigt som denna förståelse nyanseras genom att hon även lyfter fram externa faktorer som betydelsefulla för språkutvecklingen i svenska (se Nuottaniemi, 2023).

6.8 Mellan lärandevilja, oron att göra fel och bevisbörda

I elevernas beskrivningar av undervisningen framträder även ett övervägande fokus på läsförståelse och ordkunskap medan kreativa skrivuppgifter framträder som begränsade eller helt frånvarande. När Maimuna berättar vad hon tycker är roligast i svenskämnet uttrycker hon "Skriva, skriva om helgen och vad jag har gjort." Under samtalet förtydligar hon dock att

detta inte är något de faktiskt gör i undervisningen utan att "man brukar bara läsa och göra läsförståelse." Amina betonar också att hon tycker om att skriva återberättande och berättelser, vilket hon förklarar att de ges möjlighet att göra i engelskan. När hon tillfrågades om detta inte förekommer i svenskan svarade hon "nej, vi har aldrig gjort det – som jag kommer ihåg." Även Fatima lyfter att hon tycker särskilt mycket om att skriva vilket hon, till skillnad från Maimuna och Amina, anser att de ägnar mycket tid åt i undervisningen. Samtidigt förklarar hon att skrivandet endast sker i samband med läsförståelse. Det enda konkreta exemplet om skrivande i undervisningen som förekommer i elevernas utsagor är Alexos beskrivning av en läsförståelseuppgift som handlade om ordspråk, vilken han berättade om i samband med att han resonerade kring vad han upplever som svårt i svenskundervisningen:

> Ibland när man inte förstår på rätt sätt, ibland – frågan var såhär, vi skulle lära oss om ordspråk – eller det fanns en text med speciella ord som var understrukna och där nere står det att man ska skriva vad det betyder. Så vi visste inte vad det betyder, så jag tyckte att det var svårt med det.

Ordspråk bär på starka kulturella referenser och används ofta för att uttrycka kulturell gemenskap (Widbäck, 2015). Att förstå ordspråk förutsätter därför att man ges tillgång till de kulturella referensramar som ordspråken bygger på. Det är därför inte rimligt att självständigt förväntas avkoda dessa betydelser, vilket tydligt framgår av Alexos beskrivningar av uppgiften som något ”man inte förstår på *rätt* sätt” och genom hans beskrivning av att textens innehöll ”speciella ord”. Genom att Alexo använder det generella pronomenet ”man” i förhållande till den korrekta förståelsen, och det kollektiva pronomenet "vi" för den bristande förståelsen, osynliggörs den ojämlika tillgången till information i undervisningssituationen som beskrivs (Svensson, 2019). Detta indikerar i sin tur att eleverna innan uppgiften inte fått utrymme att skapa mening eller kontextualisera ordspråken, vilket styrks då samtliga elevers utsagor från undervisningen tyder på avsaknad av en gemensam språklig bearbetning i undervisningen. Det är endast Alexo och Amina som beskriver konkreta undervisningssituationer från klassrummet. Alexo berättar till exempel att läraren under högläsning ibland stannar vid ett ord och frågar ”Vad tror ni det här betyder?” och sedan går runt och ber eleverna svara. Alexo förklarar vidare att ”sen efter att alla har gissat, då läraren kommer säga vem som fick rätt eller så säger han bara svaret, och så fortsätter vi”. Då det finns ett givet svar på lärarens fråga framstår Alexos beskrivning av undervisningsinteraktionen snarare som ett förhör än ett interaktivt samtal, vilket blir särskilt synligt utifrån ordvalen ”gissa”, ”rätt” och ”svaret”. Dessa tre ord kan även uppfattas som kärnan i vad som sker i denna interaktion - eleverna ska ”gissa rätt svar”. Den beskrivna undervisningssituationen synliggör ojämlika maktförhållande utifrån att det är eleverna som "gissar" och läraren som ger det ”rätta svaret” (Svensson, 2019; Börjesson & Rehn, 2016). Detta maktförhållande i undervisningen framträder även när Amina lyfter ett exempel från undervisningen, med syftet att förklara varför hon upplever sig behöva ”bevisa” att hon kan svenska: ”Ibland när du får något fel, läraren kommer säga det högt så alla hör och så kolla dina betyg eller vi kan se från dina betyg om du får något fel”. I Aminas beskrivning framställs undervisningen som än mer auktoritär, då hennes ”fel” kopplas till mer generella förmågor, vilket riskerar att begränsa hennes handlingsutrymme och påverka både hennes språkliga identitetsutveckling och möjligheter till lärande negativt (Börjesson & Rehn, 2016). Mot bakgrunden av att situationen sker i helklass tenderar denna negativa effekt att inte bara bli individuell utan även kollektiv. Maimuna upplever också att hon behöver ”bevisa” att

hon kan svenska: ”för att typ om jag inte visar till läraren att jag kan svenska, de kommer ge mig lätta grejer så jag vill ha svårare – jag vill utmana mig själv”. I det kausala samband Maimuna konstruerar blir det tydligt att hon internaliserat en förståelse av låga förväntningar i relation till hur hon rasifieras (Flores & Rosa, 2015) eftersom utgångspunkten grundas i att hon kommer ges lättare uppgifter om hon inte ”visar” att hon kan svenska. Samtidigt finns det inget i Maimunas utsaga som tyder på att hon skulle behöva bevisa motsatsen för att få lättare uppgifter. Utsagan belyser därigenom hur rasiolingvistiska normer kan begränsa elevers möjligheter till lärande genom att fokuset i undervisningen förskjuts från lärandet till att bevisa vad man kan.

Huruvida ovan beskrivna normer präglar den verkliga undervisningen i klassrummet eller inte framstår som mindre relevant då Maimuna och de andra eleverna i studien oberoende av dessa normers förankring i skolan förhåller sig till och förhandlar sin position utifrån dem (Börjesson & Rehn, 2016). Samtidigt ter sig deras förhållningssätt ambivalent då eleverna, när de explicit tillfrågades om de anser att alla elever ges samma möjligheter att utvecklas i svenskan, uttryckte att de ansåg att alla hade samma möjligheter. Majoriteten av eleverna betonade att det handlade om hur mycket man själv ”försöker” och ”tränar” på svenska. Deras ställningstagande om likvärdiga möjligheter innehåller tydliga motsägelser i förhållande till den undervisning och de erfarenheter de själva beskriver. Samtidigt överensstämmer motiveringarna bakom dessa ställningstaganden med tidigare framställningar i utsagorna om att det är eleven själv som utgör den viktigaste faktorn för sin språkutveckling i svenska (se Nuottaniemi, 2023). En annan möjlig förklaring är att frågans explicita karaktär genererade förväntade svar, vilket även kan styrkas utifrån att flera av eleverna uttryckte standardiserade påståenden som att ”alla är lika mycket värda”. Amina utgjorde dock ett undantag då hon svarade att hon inte ansåg att alla eleverna ges samma möjligheter: ”lärare ger dig inte en chans att utveckla dig och sånt, de tror inte på dig”. Genom att Amina framställer lärares låga förväntningar som orsak till bristande likvärdighet synliggörs återigen hur rasifiering och maktrelationer påverkar deras möjligheter (Flores & Rosa, 2015/2017). Hennes utsaga intar därmed en mothegemonisk position då hon utmanar den dominerande diskursen om att elevers språkutveckling i svenska enbart beror på deras egna insatser och ansträngningar (Fairclough, 1992).

6.9 Identitetsförhandling och motstånd

Elevernas utsagor belyser hur de navigerar mellan att både internalisera och reproducera en essentialistisk syn på identitet med tydliga kopplingar till rasideologiska diskurser, samtidigt som de ger uttryck för egna identiteter som står i direkt motsättning till dessa konstruktioner. Fyra av de sex eleverna uttrycker att de ser på sig själva som “både och” och “blandade” i förhållande till att de identifierar sig som både svenska och utifrån sina föräldrars ursprung. Samtidigt konstruerar elevernas utsagor en förståelse av svenskhet som inte ger utrymme för deras egna beskrivningar av hur de ser på sig själva, genom att samtliga elever uttrycker att ”vara svensk” förutsätter att både man själv och ens föräldrar är svenskfödda. Dock visade det sig att detta krav inte upplevdes vara tillräckligt då eleverna samtidigt betonade att även släkten och modersmålet spelade roll för att kunna räknas som svensk. Omar lyfte exempelvis att ”man är från sitt familjeträd” och Fatima uttryckte också en liknande essentialistisk syn, men till skillnad från Omar aktualiserade hon också språket betydelse: ”Hela din familj är svensk – till och med ditt modersmål är svenskt”. Alexo betonade, precis som Fatima, språket som en central faktor

för hur han förstod svenskhet: ”De har en speciell röst. De pratar på ett sätt så man hör att de är från Sverige”. Det generella pronomenet *man* i kombination med verbet *hör* i uttrycket ”man hör att de är från Sverige” fångar kärnan i språklig rasifiering, nämligen lyssnandet som en akt av rasifiering (Flores & Rosa, 2015/2017)

Mot bakgrund av elevernas resonemang och utsagor kan det te sig paradoxalt att majoriteten av dem identifierar sig själva som tillhörande kategorier de konstruerar som ömsesidigt uteslutande (Börjesson & Rehn, 2016). *Hybriditetsbegrepept* kan därför användas för att belysa hur en mer komplex identitet kommer till uttryck hos eleverna då begreppet teoretiserar kring vad som händer när olika kulturer möts och påverkar varandra genom både motsättningar och kreativa förändringsprocesser (Young, 2020). I utdraget nedan resonerar Amina om hur hon navigerar i förhållande till hur hon identifierar sig själv men även hur hon tolkar att andra ser på henne. Aminas resonemang kan betraktas som en exemplifiering av det snäva utrymme som existerar inom skolans institution för elever med hybrida identiteter:

> **Aftab:** Mm. Svensk - men vad innebär det egentligen att vara svensk?
> **Amina:** Att båda dina föräldrar är födda i Sverige och är helt svenska
> **Aftab:** Mhm. Ser du dig som svensk, något annat eller fler saker samtidigt?
> **Amina:** Jag ser mig som både och
> **Aftab:** Tror du att dina lärare ser dig på samma sätt?
> **Amina:** Ja, några. En av mina lärare säger att ”ni är svenska barn” – så han menar att vi är svenska.
> **Aftab:** Hur kändes det?
> **Amina**: Förvirrande (paus), för jag vet att jag är både och.

Aminas utsaga både bryter och utmanar normativa föreställningar av förväntade identitetspositioneringar särskilt då Amina med hög modalitet uttrycker ”för jag vet att jag är både och”. Det råder ingen osäkerhet eller tvekan om hur Amina ser på sig själv men samtidigt stämmer hennes självbild inte överens med hur hon beskriver att läraren uppfattar henne. Utifrån hybriditetsbegreppet kan dessa motsättningar betraktas som ett skapande av ett tredje rum bortom de dikotoma kategorierna som en plats för nya meningar och betydelser att formas (K.Bhabha, 1994).

7. Diskussion

I studien undersöktes hur föreställningar om *ras* kommer till uttryck när lärare och elever resonerar om språkutveckling i svenska, flerspråkighet och andraspråksundervisning. Resultaten visade att föreställningar om *ras* och *rasifieringsprocesser* genomgående manifesterades i både lärarna och elevernas utsagor. Nedan redovisas och diskuteras resultaten i förhållande till studiens frågeställningar, tidigare forskning och teoretiska ramverk.

7.1 Lärarnas diskursiva konstruktioner av SVA-ämnet och elevkategorin *elever med svenska som andraspråk*

Resultaten visar att samtliga lärare, med undantag för en, konsekvent hänvisade till svenskämnet som den *vanliga* svenskan. Utifrån en kritisk diskursanalys kan denna hänvisning förstås som en reproducering av en hierarkisk ordning mellan de två svenskämnena då den diskursiva konstruktionen av svenskämnet som den *vanliga* svenskan följaktligen positionerar SVA-ämnet som den *ovanliga* eller avvikande svenskan, vilket bidrar till att svenskämnet genom språkbruket befästs som den överordnade norm SVA-ämnet värderas utifrån (Fairclough, 1992). Majoriteten av lärarna beskriver dessutom återkommande SVA som ett mindre kravfyllt svenskämne och som bland annat synliggörs genom att lärarna främst argumenterar för SVA-ämnets fördelar i förhållande till att SVA-ämnet utgör en möjlighet för elevgruppen att nå ett högre betyg än vad de skulle kunnat uppnå i svenskämnet. I lärarnas resonemang återfinns även flera direkta jämförelser mellan de två svenskämnenas betygskriterier där en lägre betygsnivå i svenskämnet beskrivs motsvara en högre i SVA-ämnet. Mot bakgrund av att SVA sedan 1995 är eget och likvärdigt svenskämne kan jämförelserna av svenskämnenas betygskriterier inte tolkas som objektiva skillnader utan måste snarare förstås i förhållande till SVA-ämnets historiska bakgrund av att ha utgjort ett stödämne till svenskämnet. Att denna bakgrund än idag påverkar föreställningarna om SVA kan förstås i linje med Josephsons (2018) resonemang om att ett ämne som kategoriserar elever utifrån otillräckliga språkkunskaper i svenska, i ett samhälle där en enspråkighetsnorm har hegemoni, oundvikligen uppfattas som ett bristämne riktat till språksvaga och avvikande elever. Majoriteten av studiens lärare använde dessutom konsekvent begreppet språksvaga för att hänvisa till elevkategorin när de resonerade om undervisningens utmaningar. Resultaten visar även att lärarnas förklaringar om vilka elever SVA-ämnet riktar sig till innehöll mer än språkliga aspekter där avvikelser från en normerande svenskhet konstruerades som betydelsefull. Utifrån ett rasiolingvistiskt perspektiv kan lärarnas förklaringar tolkas som språklig rasifiering genom språkbruket då den dominerande vithetsnormen implicit utgör ett avgörande villkor för vem och vilka som kan betraktas som legitima talare av svenska (Rosa & Flores, 2015). Lärarnas konstruktioner om elevkategorin visar att eleverna, även om de har svenska som förstaspråk eller är födda i Sverige, många gånger beskrivs vara i behov av andraspråksundervisning. Elevernas behov motiveras bland annat utifrån att deras svenska influerats av andra språk eller för att de talar ett annat språk hemma. Den språkliga rasifieringen synliggörs även genom att lärarna konsekvent talade om elevernas övriga språk med genitivformen *deras* medan elevernas svenska snarare benämndes som något eleverna ”inte har”, vilket ofta kontrasterades mot att de ”har ett annat språk”. Inom den kritiska diskursanalysen (Fairclough, 1992) tolkas inte sådana språkliga detaljer som banala utan som språkbruk som reproducerar och upprätthåller maktförhållanden.

Ett annat mönster som samtidigt framträder i resultaten är att majoriteten av lärarna berättar att vårdnadshavare reagerat negativt då lärarna informerat dem om att deras barn bedömts vara i behov av andraspråksundervisning, särskilt i de fall barnen varit svenskfödda. Föräldrarna återges ha ifrågasatt beslutet utifrån att deras barn talat svenska sedan de föddes och därför behärskar svenska väl. I samband med dessa återgivelser framhöll flera av lärarna att SVA handlade om *mer* än hur väl eleverna behärskar svenska och att föräldrarnas reaktioner var grundande i en okunskap om skolämnet. Vad mer SVA-ämnet handlade om förklarades aldrig explicit. I linje med Nuottaniemis (2023) analyser av *det vita lyssnande subjektets* betydelse för elevernas språkutveckling i svenska tolkar vi lärarnas diskursiva konstruktioner som uttryck för hur *lyssnarens* förväntningar och förmåga att uppfatta icke-vita talares språkkompetenser får betydelse i deras språkliga motiveringar.

Resultaten visar även ett framträdande interdiskursivt mönster mellan lärarnas utsagor om betydelsen av skolans lokalisering och den rådande diskursen om *språkfattigdom i utanförskapsområden* (se Kristersson & Malmqvist, 2025). Lärarnas beskrivningar överstämde i stor utsträckning med det etablerade politiska narrativet om att det svenska språket och svenskar är frånvarande i de marginaliserade områdena – och precis som i skoldebatten konstruerade lärarna frånvaron av svenska språket och ”svenskar” som ett hinder för elevernas möjligheter till språkutveckling. Mot denna bakgrund framhöll två av lärarna att skolvalet var särskilt avgörande för de elever som läser enligt SVA då ärarna menade att elevernas möjligheter att lära sig ”korrekt” svenska skulle öka om eleverna och deras föräldrar valde en skola där ”svenska elever” utgjorde majoriteten. Valets fördelar motiverades nästan uteslutande i förhållande till att det var socialiseringen med de ”svenska” eleverna som skulle gynna elevernas språkutveckling. Denna föreställning synliggör i sin tur hur språklig rasifiering även görs av vita talare men med skillnaden att höga förväntningar tillskrivs talare som rasifieras som vita, vilket följaktligen belyser de rasiolingvistiska normernas maktförhållanden (Flores & Rosa, 2015).

Avslutningsvis vill vi betona att lärarna inte enbart beskrev elevgruppens språkkunskaper i svenska som otillräckliga utan många gånger konstruerades också eleverna som generellt språksvaga. Utmaningar med att eleverna varken behärskade sina modersmål eller svenska var ett återkommande tema i lärarnas utsagor och genom en rasiolingvistisk lins kan detta resonemang förstås reproducera rasialiserade föreställningar om icke-vita talare som *språklösa.* Rosa och Flores (2015) redogör för att föreställningen om *språklöshet* är en del av en långvarig rasialiserad språkideologi som positionerar icke-vita talare som oförmögna till kommunikation på något språk överhuvudtaget. Det etablerade narrativet om *språkfattigdom* kan vidare förstås gå i linje med en sådan föreställning, vilket i förlängningen riskerar att bidra till att rättfärdiga alltmer repressiva åtgärder som riktas mot elevgruppen. Lärarnas diskursiva konstruktioner av både SVA och elevgruppen bör därför inte förstås som uttryck för individuell okunskap, utan snarare att de speglar hegemoniska narrativ och etablerade bristdiskurser (Fairclough, 1992).

7.2 Elevernas diskursiva konstruktioner av sina språkliga identiteter och sin språkutveckling i svenska

Ett av studiens utmärkande resultat var att samtliga elever deltog i svenskundervisningen och att de saknade kännedom om att de kategoriserats som *elever med svenska som andraspråk*, vilket visar på en spänning mellan skolans regelverk och föreskrifter som framhåller att både vårdnadshavare och elev ska meddelas om en elev bedömts vara i behov av SVA-undervisning

(Skolverket, u.å.a). I linje med den kritiska diskursanalysen (Fairclough, 1992) resulterar detta spänningsfält i att eleverna positioneras som passiva objekt för skolinstitutionens beslut snarare än som aktiva subjekt i sin egen utbildning. Elevernas beskrivningar av svenskundervisningen indikerar dessutom att undervisningen varken tar hänsyn till ett flerspråkighet- eller andraspråksperspektiv. Vidare riskerar elevernas kategorisering att de betygsättas enligt kursplanen för SVA-ämnet samtidigt som de inte fått en undervisning i enlighet med ämnet. Elevernas återgivelser av svenskundervisningen genomsyrades dessutom av aspekter som kontrollfrågor, förhörsliknande arbetsmetoder och språklig korrigering inför helklass. Alla elever uttryckte att svenskundervisningen dominerades av läsförståelseuppgifter och att det enbart var i läsförståelsefrågorna som de gavs tillfälle för skrivande. Eleverna framhöll dessutom att de ansåg att de behövde arbeta hårdare på grund av att det frekvent förekom svåra ord i läsförståelsetexterna, vilka enbart förklarades om eleverna själva tog initiativ och frågade om en förklaring. Samtidigt uttryckte eleverna att deras läs- och skrivförmåga var starkast i svenskan men trots detta var det främst deras läsförmågan i svenska eleverna beskrev i negativ bemärkelse. Denna motsägelse bör dock analyseras i relation till elevernas beskrivningar om att de känner att de behöver ”bevisa” för sin svensklärare att de kan svenska med motiveringen att läraren annars antar det motsatta, vilket eleverna exemplifierade med att de kunde ges lättare uppgifter och inte få möjlighet till att utmanas i undervisningen. Rosa och Flores (2015/2017) beskriver att rasialiserade språkideologier bidrar till att icke-vita talare oavsett språkförmåga betraktas utifrån ett bristperspektiv och att de aldrig fullt ut kan nå språklig legitimitet eftersom de värderas i förhållande till just en ideal modersmålstalare. Elevernas utsagor överensstämmer med denna analys genom att de behärskade svenska väl men trots det upplevde att de tillskrevs bristande språkkunskaper i svenska tills de bevisat motsatsen. Rosa och Flores (2015/2017) beskriver hur ansvaret för den så kallade bristande språkförmågan förskjuts från strukturella villkor till inlärarna själva vilket stämmer överens med resultaten i vår studie då en sådan ansvarsförskjutning synliggörs genom att eleverna framställde sina insatser av att bevisa att de kan svenska och arbeta hårdare som de mest betydelsefulla faktorerna för sin språkutveckling i svenska. En mindre lyckad språkutveckling blir utifrån detta resonemang ett resultat av den enskilde elevens otillräckliga ansträngning.

Resultaten visade också att eleverna hade begränsade möjligheter att använda sin samlade språkrepertoar som resurs för språkutvecklingen i svenska. Många gånger handlade det dock inte enbart om en begränsning utan även om ett förbud mot att använda ”andra språk” än svenska. Flera av eleverna återgav att de av lärare blivit tillsagda att inte tala ”deras språk” med hänvisning till att de befinner sig på en svensk skola. Eleverna berättade att det känts obekvämt men att de samtidigt förstod lärarnas tillsägelser som omsorg om deras framtida utbildnings- och arbetsmöjligheter – möjligheter som eleverna menade var beroende av att de lärde sig svenska, vilket eleverna implicit framställde förutsatte en begränsning av sina övriga språk.

Självklart ska eleverna lära sig svenska i skolan, och givetvis är deras språkutveckling i svenskan viktig för deras framtida möjligheter i samhället men vad som samtidigt framstår som mindre självklart är att språkutvecklingen i svenska skulle kräva en begränsning av elevernas övriga språk. Detta orsakssamband framträder snarare som ett uttryck för hur eleverna själva internaliserar rasiolingvistiska normer särskilt då elevernas resonemang bär på likheter med hur man under 1800-talet talade om att minoriteterna för sitt ”eget bästa” förväntades överge sina

språk i syfte att lära sig nationens gemensamma språk svenska (Josephson, 2018). I förhållande till resonemangets återkomst i den samtida skoldebatten där svenska som det gemensamma språket och icke-vita barn som språkligt bristande återigen etablerats som centrala skolpolitiska frågor bör elevernas resonemang förstås som speglingar av dessa dominerande narrativ.

7.3 Didaktiska implikationer och vidare forskning

Den språkliga rasifieringen som kommer till uttryck hos informanterna innebär att elevernas språkförmågor av både lärarna och eleverna själva ofta betraktas utifrån ett bristperspektiv, vilket i sin tur bidrar till att förutsättningarna för icke-vita elevers språkliga identitetsutveckling begränsas och att eleverna inte ges möjlighet att delta i undervisningen på lika villkor. Resultaten och analyserna av dessa stämmer överens med tidigare studier och rapporter som också lyft fram elevgruppens skilda möjligheter inom skolan (se Diskrimineringsombudsmannen, 2024; Nuottanemi, 2023; Barnombudsmannen, 2021; Siekkinen, 2021; Rädda Barnen, 2021). En didaktisk implikation detta medför är därför att språkutvecklingen inte enbart kan betraktas som en pedagogisk angelägenhet utan att språkutvecklingen också måste förstås som en social och politisk praktik. Undervisningen i svenskämnena har därmed ett särskilt ansvar för att synliggöra och diskutera rasiolingvistiska normer i syfte att förankra ett kritiskt förhållningssätt till dessa hos eleverna och motverka att rasiolingvistiska normer begränsar deras språkutveckling. Samtidigt kräver ett sådant undervisningsinnehåll att lärarna har kunskap om rasiolingvistiska normer och vågar inkludera kritiska samtal om *ras* i sin undervisning. För att möjliggöra detta behöver begreppet rasism omformuleras i skolans värdegrund till att innefatta samma strukturella och normkritiska dimension som begreppet *kön* i värdegrunden då en sådan reformering är central för att skapa legitimitet för en undervisning där rasiolingvistiska normer adresseras. Dock kan inte en sådan reformering anses vara tillräcklig utan parallellt krävs också en systematisk utbildning av lärare om rasism som en ideologisk och strukturell maktordning vilken på olika sätt präglar elevernas liv. I överenstämmelse med CERD (2025) anser vi därför att en obligatorisk utbildning om rasism för skolpersonal i den svenska skolan omgående bör ses över både inom de utbildningsvetenskapliga sammanhangen och skolpolitiken.

Referenslista

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture* (1. ed. in Routledge Classics with a new preface by the author). Routledge.

Barnombudsmannen. (2021). *”Alla tar ju inte ansvar”. Barnkonventionen som lag under en samhällskris*. https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument/publikationer/alla-tar-ju-inte-ansvar.pdf

Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken* (1. uppl.). Liber.

Börjesson, M., & Rehn, A. (2016). *Makt* (1.6 uppl.). Liber.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl.). Liber.

Chaka, C. (2021). *English Language Learners, Labels, Purposes, Standard English, Whiteness, Deficit Views, and Unproblematic Framings: Toward Southern Decoloniality*. Journal of Contemporary Issues in Education, 16(2). https://doi.org/10.20355/jcie29465

Committee on the Elimination of Racial Discrimination. (2025, 5 december). *Concluding observations on the combined twenty fourth and twenty-fifth reports of Sweden.* (CERD/C/SWE/CO/24-25). United Nations.

Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Kristiina Montero, M. (2015). *Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts*. *TESOL Quarterly, 49*(3), 555–581. https://doi.org/10.1002/tesq.241

Diskrimineringsombudsmannen. (2024). *Förekomst av diskriminering 2024. Årlig rapport från diskrimineringsombudsmannen* (Rapport 2024:2). https://www.do.se/download/18.41f45cb619387118a1815b/1734357601335/rapport-forekomst-av-diskriminering-2024.pdf

Economou, C. (2015). *”I svenska två vågar jag prata mer och så”. En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Gothenburg University Publications Electronic Archive. http://hdl.handle.net/2077/39343

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.

Fanon, Frantz (1971). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos

Flores, N., & Rosa, J. (2015). *Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education*. Harvard Educational Review, 85(2), 149–171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Flores, N., & Rosa, J. (2017). *Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective*. Language in Society, 46(5), 621–647. https://doi.org/10.1017/S0047404517000562

Flores, N., Kleyn, T., & Menken, K. (2015). *Looking Holistically in a Climate of Partiality: Identities of Students Labeled Long-Term English Language Learners*. Journal of Language, Identity, and Education, 14(2), 113–132. https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019787

Göteborgs stad. (2021). *Kvalitetsrapport läsåret 2020/2021 – en lägesbedömning av grundskoleförvaltningens verksamhet*. Grundskoleförvaltningen. https://goteborg.se/wps/wcm/connect/11f98d44-0271-4222-9efb-1b2bd2b238d5/Kvalitetsrapport+for+lasaret+2020_2021.pdf?MOD=AJPERES

Göteborgs stad. (2023). *Jämlikhetsrapporten 2023. Skillnader i livsvillkor och hälsa i Göteborg*. https://goteborg.se/wps/wcm/connect/377bd1d9-bebd-4c1e-b52c-5dfc3dbb1619/Jämlikhetsrapporten+2023+Skillnader+i+livsvillkor+och+hälsa+i+Göteborg.pdf?MOD=AJPERES

Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). *Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige.* Stockholms universitet. https://doi.org/10.5617/adno.5569

Hübinette, T., & Lundström, C. (2022). *Den färgblinda skolan : ras och vithet i svensk utbildning* (Första utgåvan). Natur & kultur.

Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning och undervisning och samhälle*. (2. uppl) Lund: Studentlitteratur; 2013.

Josephson, O. (2018). *Språkpolitik* (Första upplagan). Morfem.

Kristersson, U & Malmqvist, J. (2025, 1 september). Inga ursäkter acepteras för låga resultat. *Aftonbladet*. https://www.aftonbladet.se/debatt/a/KM049E/ulf-kristersson-finns-inga-ursakter-for-att-lata-stoket-fortsatta

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen *och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. och fritidshemmet [Lgr22], 2022). https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering : etnisk boendesegregation i folkhemmet = [Racialization of the city] : [ethnic residential segregation in the Swedish Folkhem]*. Univ. Dept. of Social and Economic Geography Kulturgeografiska institutionen, Univ. distributör.

Nilsson, J & Pettersson, K. (2025). *Så minskar vi läsgapet i svensk skola. Ett andraspråksperspektiv på läskrisen*. Näringslivetsskolforum, Stockholm. https://www.svensktnaringsliv.se/bilder_och_dokument/rapporter/aq6vls_svn_skolrapport_tidig_lasundervisningpdf_1233351.html/SvN_Skolrapport_tidig_lasundervisning.pdf

Nilsson, J. (2025, 11 november). Kontraproduktivt M-förslag om att slopa svenska som andraspråk. *Altinget*. https://www.altinget.se/artikel/kontraproduktivt-m-forslag-om-att-slopa-svenska-som-andraspraak

Nuottaniemi, A. (2023). *Flerspråkighetens gränser : språkdidaktik på (o)jämlik grund i migrationernas tid.* (Doktorsavhandling, Umeå universitet). https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1730472&dswid=-2090

Olsson, M (2025, 29 oktober). Moderaterna: Skrota svenska som andraspråk. *Vi lärare.* https://www.vilarare.se/nyheter/skolpolitik/moderaterna-skrota-svenska-som-andrasprak/

Pehrson, J. (2025, 9 januari). Språkfattigdomen måste bekämpas. *Göteborgs-posten*. https://www.gp.se/debatt/sprakfattigdomen-maste-bekampas.d8a16722-1746-46a1-879d-62b15f232c76

King, H. M., & Pérez Andrade, G. (2024). *"English as an additional language", "multilingual", and "vulnerable": a reflexive account of the labelling practices surrounding school pupils in a researcher-practitioner collaboration*. Language and Intercultural Communication, 24(5), 458–474. https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2369771

Rädda barnen. (2021). VUXNA – VAD GÖR DOM? Barns röster om rasism i skolan. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/vuxna_vad-gor-dom_webbfil_210708.pdf

Redar. (2023). *Ny riktning för Sverige 2030. Sammanställning av förslagen till politikutveckling från partistyrelsens arbetsgrupper*. Socialdemonkraterna. https://www.socialdemokraterna.se/download/18.147530561916e0aa10d57f2/1724760015454/Sammanställning%20av%20förslagen%20till%20politikutveckling%20från%20partistyrelsens%20arbetsgrupper.pdf

Regeringen. (2024, 10 september). *Regeringsförklaringen 2024: För ett rikare och tryggare Sverige*. https://regeringen.se/contentassets/eb30b084fcb841dc9c52023fdb42148c/regeringsforklaringen-2024.pdf

Jacobson, L., & Rosenthal, R. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*(Intuitionen för nordiska språk vid Uppsala universitet) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.

Sernhede, O., Hammarén, N., Lunneblad, J., Uhnoo, S., Allelin, M., Alstam, K., Fransson, H., Herz, M., & Lindbäck, J. (2024). Mellan resignation & framtidstro : livsvillkor och lärande hos förortens unga (Första utgåvan). Natur & kultur.

SFS 2011:185. *Skolförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/

Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara: elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk.* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Gothenburg. University Publications Electronic Archive. https://gup.ub.gu.se/publication/315169

Skolverket. (2025). Likvärdigheten i slutet av grundskolan – en kvantitativ studie av utveckling över tid (Rapport 2025:19). Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.3470a737198e609a47a20702/1756720450391/pdf13308.pdf

Skolverket. (u.å.). Undervisning i svenska som andraspråk. https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/undervisning-i-svenska-som-andrasprak

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2024). God forskningssed 2024. ISBN: 978-91-89845-08-4. Hämtad från: https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

García, O., & Wei, L. (2022). *Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project*. RELC Journal, 53(2), 313–324. https://doi.org/10.1177/00336882221092841

Groglopo, A. (2015). Antirasistisk ordbok. Antirasistiska Akademin. http://www.antirasistiskaakademin.se/wp-content/uploads/2017/06/Antirasistisk-ordbok.pdf

Widbäck, A. (2015). *Ordspråk i bruk : användning av ordspråk i dramadialog*. Institutionen för nordiska språk.

Young, R. J. C. (2020). *Postcolonialism : a very short introduction*. Oxford University Press.

Författarbidrag

Författarna utformande gemensamt studiens förarbete i form av pilotstudien, samtyckesblanketterna och intervjuguiderna. Vid studiens samtliga intervjuer närvarade båda författarna och transkriberingarna av intervjumaterialet utfördes gemensamt. Studiens frågeställningar, sökning av tidigare forskningen och analys av det empiriska materialet utförde författarna också tillsammans då författarna såg ett stort värde i de gemensamma samtalen under arbetsgången som möjliggjorde en fördjupad kritiskanalys. Samtidigt hade författarna huvudansvar för vissa av uppsatsens avsnitt även om de arbetade och bearbetade varandras framskrivningar. Minna Persson bar huvudansvaret för metodavsnittet, tidigare forskning och källförteckningen och Aftab Soltani hade huvudansvar för inledning, bakgrund samt det teoretiska ramverket. Resultatanalysen, diskussionen och studiens slutsatser formulerades genom ett simultant samarbete där framskrivningen skedde i direkt interaktion mellan författarna.

Redogörelse av AI-användning

På grund av etiska aspekter i förhållande till AI verktygens miljöpåverkan bestämde vi att begränsa användning av sådana verktyg. AI verktyget GreenPT användes därför enbart vid ett fåtal tillfällen för förslag på meningsuppbyggnad i syfte att minska den språkliga upprepningen i uppsatsen. Dessa förslag skrevs samtidigt aldrig av utan bearbetades till självständiga formuleringar.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide för lärare

Bakgrundsfrågor:

- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Hur länge har du undervisat på denna skola?
- Vilka ämnen har du behörighet i och vilka ämnen undervisar du i?
- Vad har du själv för språklig bakgrund?

Inledande frågor: (kontext) hur SVA undervisningen bedrivs på skolan

- Hur är undervisningen av SVA-undervisningen organiserad på er skola? (samläsning eller separat undervisning?)
- Hur är behovsprövningen av SVA-undervisning utformad på er skola? / Hur genomförs behovsbedömningen för SVA på er skola?
- Finns det behöriga/fler behöriga SVA-lärare på skolan som du samarbetar med? Hur ser samarbetet ut?
- Hur ser klassens sammansättning ut som du undervisar i? (i relation till språkliga variationer, förutsättningar, bakgrund)
- Är eleverna medvetna om att de läser SVA och i så fall, hur tolkar du deras förståelse och reaktioner på att de läser enligt SVA:s kursplan? (om nej – hur kommer det sig?)
- Har du erfarenheter av ”reaktioner” från föräldrar på att deras barn ska läsa enligt SVA:s kursplan?

Lärarnas förutsättningar att möta elevers behov

- Vad för möjligheter och utmaningar upplever du att samläsningen av SVE och SVA/den separata undervisningen har när det gäller att tillgodose elevernas olika behov? (Inkludering/exkludering - fördelar/nackdelar)
- Hade du önskat någon form av kompetensutveckling/vidareutbildning för att möta elevernas olika behov? Om ja, vilken slags vidareutbildning eller kompensutbildning?

- Vilka förutsättningar upplever du att du ges av skolledningen för att utveckla (dessa) kompetenser inom andraspråksinlärning?

Syn på elevernas förutsättningar

- Tycker du att alla elever har samma möjligheter att utvecklas i det svenska språket? (Varför/varför inte?)
- Har du erfarenhet av att vissa elever känner att de behöver arbeta hårdare för att “bevisa” att de behärskar det svenska språket?
- Har du erfarenhet av att lärare behandlar elever olika på grund av språk eller bakgrund - eller att fördomar av elevgruppen får konsekvenser för hur lärarna bemöter och förstår elevgruppens behov?

- Har du erfarenhet av att elevers bakgrund eller språk leder till olika förväntningar eller bemötande av lärare och vuxna på skolan?

Identitet/språklig bakgrund

- Finns det aspekter som gör att vissa elever känner sig mer hemma i svenskämnet än andra och i så fall vad för betydelse kan det få för elevernas lärande?
- På vilka sätt ges eleverna utrymme att använda andra språk än svenska som hjälpmedel i undervisningen? (möjligheter/utmaningar)
- Hur arbetar du med kontrastiva perspektiv, alltså jämförelse av olika språk eller att låta elever dra nytta av alla sina språk?

Syn på flerspråkighet/andraspråksinlärning

- Kan du förklara vad SVA-undervisning och andraspråksinlärning innebär och hur den skiljer sig från svenskämnets undervisning?
- Hur tolkar/förstår du begreppen flerspråkighet och andraspråksinlärning?
- Upplever du att din syn överensstämmer med kollegiet på skolan? / Upplever du att kollegiet har en gemensam syn på SVA och på flerspråkiga elever?

Avslutning

- Är det någon fråga som vi inte har lyft som du vill tillägga?

Bilaga 2: Intervjuguide för elever

Bakgrundsfrågor

- Hur gammal är du?
- Vilken årskurs går du i?
- Har du alltid gått på den här skolan? (Om inte, vart?)
- Vilka språk använder du i skolan?
- Vilka språk pratar du hemma eller med kompisar på fritiden?

- Är det något språk du känner dig mer bekväm och säker i - när du pratar, läser eller skriver?

Inledande frågor

- Är det något ämne i skolan du tycker extra mycket om?
- Finns det något ämne du tycker mindre om?
- Vad brukar ni göra i skolan som du tycker är kul eller intressant?
- Hur brukar du lära dig bäst - genom att arbeta ensam, prata med kompisar, skriva eller läsa?

Erfarenheter av undervisningen i det svenska språket

Som jag berättade innan handlar den här intervjun om hur du ser på ditt lärande i det svenska språket. I skolan finns det två ämnen som handlar om svenska - ett som heter svenska och ett som heter svenska som andraspråk, ibland kallat SVA. Det kan vara lite olika hur man läser det. Vissa elever har SVA i en egen grupp medan andra läser svenska tillsammans med hela klassen. Även om man har SVA kan man alltså läsa tillsammans med andra som inte har SVA - men man blir ändå bedömd och får betyg efter det som står i SVA.

- Har du hört talas om att det finns två ämnen i skolan som handlar om svenska?
    - Vad tänker du om det?

- Vet du om du läser svenska som andraspråk eller svenska?
    - Om ja: hur fick du veta det?

- När du har svenska, är det i helklass eller i en mindre grupp?
    - Hur tycker du att det är?
    - Skulle du vilja att det var på något annat sätt?

- Hur känner du när du jobbar med att utvecklas i det svenska språket, är det roligt, svårt, lätt eller något annat? (OBS! om de inte vet ifall de läser sv/sva - säg hädanefter svenska)

- Vad brukar ni göra under lektionerna när ni har svenska eller svenska som andraspråk? (läsa, skriva, prata - annat)

- Finns det något du skulle vilja göra mer av? Eller något du tror skulle göra att du lärde dig bättre?

- Har du någon gång känt att du behövt "arbeta hårdare" eller "bevisa" att du är bra på svenska?

Flerspråkighet

Transspråkande:

- På vilka olika sätt kan du och dina klasskamrater använda er av "andra språk" ni kan för att lära er mer i svenskan?
- Får ni till exempel prata eller samarbeta på andra språk under lektionerna i SVA/svenska? Om nej: Tror du att det hade varit ett bra sätt att lära sig mer?
- Tror du läraren skulle vara positiv till att andra språk än svenska användes under lektionen?

Syn på flerspråkighet och språk:

- Tycker du att det är lika viktigt att du utvecklas i alla språk du kan - eller finns det något språk du tycker är viktigare att utveckla?
    - Om alla språk, exempelvis hemspråk: vart kan du utvecklas och lära dig mer i detta språk? Går du i hemspråk?

- Tror du att din lärare i svenska tycker att alla språk är lika viktiga eller att något språk är speciellt viktigt?

Identitet/tillhörighet och "svenskhet"

- Tror du att det spelar roll om man själv eller ens lärare ser en som svensk för att kunna utvecklas i svenska?
- Vad tycker att vara "svensk" handlar om?
    - Hur är man då? Kan man vara svensk och något annat samtidigt?

- Ser du dig som svensk, som vart dina föräldrar kommer ifrån, något annat eller kanske fler saker på samma gång?
- Tror du att lärare och vuxna i skolan ser på dig på samma sätt som du själv ser dig?
- Tycker eller tror du att alla elever har lika stor chans att utvecklas/bli bra på svenska i skolan?
- Varför tror du att det är viktigt att utvecklas i svenska?

Avslutning:

- Är det något du skulle vilja berätta som vi inte har frågat om?