



Ann-Carita Ewaldsson
**"»Säger ni – gissar ni fast på erat språk?« - Om enspråkighet,
flerspråkighet och andraspråkighet i svensk skolvardag"**
ur
***Migration och tillhörighet: Inklusions- och exklusionsprocesser i
Skandinavien (2007)***

Serie: Centrum för Danmarksstudier nr 15, ISSN: 1651-775X

Upplaga för elektronisk publicering för forsknings-, utbildnings- och
biblioteksverksamhet och ej för kommersiella ändamål.

Publicerad med tillstånd från Makadam förlag.

Tryckt utgåva finns i bokhandeln: ISBN 978-91-7061-0417

Makadam förlag, Göteborg & Stockholm

www.makadambok.se

Edition to be published electronically for research, educational and library needs and
not for commercial purposes.

Published by permission from Makadam Publishers.

A printed version is available through book stores: ISBN 978-91-7061-0417 Makadam
Publishers, Göteborg & Stockholm, Sweden

www.makadambok.se



Denna Creative Common-licens betyder att du som använder verket måste erkänna
ovanstående som upphovspersoner; att spridning av texten är tillåten, men endast
i icke-kommersiella sammanhang; att verket inte får bearbetas.

»SÄGER NI – GISSAR NI FAST PÅ ERAT SPRÅK?«

OM ENSPRÅKIGHET, FLERSPRÅKIGHET
OCH ANDRASPRÅKIGHET I SVENSK SKOLVARDAG

Ann-Carita Evaldsson

Den svenska skolans policydokument speglar, men också befäster, det svenska samhällets många gånger dubbla attityder till språklig och kulturell mångfald. I statliga utredningar och läroplaner betonas vikten av att barn med utländsk bakgrund tillägnar sig grundläggande färdigheter i svenska språket. Språkliga färdigheter i svenska anses ha en viktig integrerande funktion i det svenska samhället.¹ Förskolan och skolan pekas ut som centrala områden i den svenska integrationsdebatten. Flera forskare påpekar samtidigt att den svenska skolans policydokument omfattar oförenliga och närmast motstridiga positioner.² Parallellt med att läroplanen (Lpo 94) förespråkar kulturell och språklig homogenitet i betydelsen att elever med invandrarbakgrund tillägnar sig en funktionsfärdig svenska, betonas betydelsen av kulturell och språklig mångfald. Bland annat framhålls i en rapportserie från Skolverket 2002, behovet av att främja ämnesundervisning på elevers modersmål.

Ett exempel på att språklig mångfald inom ramen för skolans verksamhet utgör ett reellt hot mot ett imaginärt homogent enspråkigt samhälle är den nyligen avslutade mediadebatten om 'blattesvenska' i *Dagens Nyheter*.³ Medan svensk kulturellt ar-

1. Se bl.a. *Lpo 94. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Stockholm 1994; *Skolfrågor. Om skola i en ny tid*, Skolkommitténs slutbetänkande, SOU 1997:121.

2. För en fördjupad beskrivning av de motstridiga betydelser som tillskrivs svenska språket inom ramen för den s.k. mångkulturella skolan, se Lotta Brantefors, »Mångkulturalismer – föreställningar om mångkulturalism och skola. Redaktionellt«, *Utbildning och demokrati*, nr 3 (8) 1999, s. 1–10; Ann Runfors, *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Stockholm 2003; Ingegerd Tallberg Broman m.fl., *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*, Forskning i fokus nr 3, Stockholm 2002.

3. Se debatten om »blattesvenska« i *Dagens Nyheter* april–maj 2006 (www.dn.se). Som framgår av debatten hävdade bl.a. litteraturprofessorn Ebba Witt-Brattström att skolans modersmålsundervisning försämrar snarare än förbättrar möjligheterna för elever med invandrarbakgrund att lära sig svenska. En rad andra inlägg uppmärk-

gumenterade för att skolan behöver stärka undervisningen i svenska för elever med invandrarbakgrund betonade företrädare för Mångfaldssverige att man i det svenska samhället måste acceptera nya former av svenska, s.k. 'blattesvenska'. Betydelsen av att acceptera språklig variation lyftes bland annat fram av redaktionen för tidningen *Gringo*, som menade att en ensidig betoning av svenska som enda skolspråk tenderar att marginalisera snarare än integrera unga med invandrarbakgrund.

De till synes polariserade ståndpunkterna för och emot svenska som skolspråk belyser på ett intressant sätt den *diskursiva kamp* som utspelas i det svenska samhället om svenska språkets betydelse. Med *diskurs* avses i sammanhanget det sociala spelet om betydelser och med diskursiv kamp en strid mellan olika betydelser i syfte att låsa fast en viss betydelse för att därmed kunna monopolisera en specifik tolkning.⁴ Som kommer att framgå i den här artikeln omfattar den diskursiva kamp som utspelas kring svenska språket ytterst frågan om språklig homogenitet (här: enspråkighet med betoning på svenska som enda skolspråk) visavi språklig heterogenitet (här: flerspråkighet omfattande språklig variation, språkalternering och språköverskridande) i svensk skola.

Gemensamt för skolans policydokument och mediadebatten om 'blattesvenska' är den betydelse som svenska språket tillmäts i den svenska skolan och i samhället i övrigt. I linje med redan befästa antaganden presenteras förbättrad skolundervisning i svenska språket som en självklar väg till kunskap, utbildning, arbete och integration.⁵ De argument som förs fram vilar i huvudsak på uppfattningar om svenska språkets suveränitet i det svenska samhället. Också de motargument som förs fram vilar på antaganden om svenska språket som överordnat, dvs. som ett redskap för utövande av makt och segregation. Även inom forskning om svenska som andraspråk sker en rangordning av svenska visavi andra språk genom en enkel uppdelning av språk utifrån funktion och situation.⁶ Svenska språket definieras som skolspråk och kunskapsrelaterat medan barns användning av andra språk (modersmål och olika flerspråkiga former) som ett kontextberoende vardagspråk hemmahörande i relationsfären, i kamratgruppen och utanför skolan, framförallt i hemmet. Det är t.ex. inte ovanligt att elevers språk med

sammade de förenklingarna och polariseringar som debatten omfattade. Bland annat underströk Kenneth Hyltenstam, professor i lingvistik, i likhet med Svenska språknämndens ordförande, Olle Josephson, att forskningen visar på det motsatta, dvs. att en ökad modersmålsundervisning i skolan snarare förbättrar än försämrar elevers möjligheter att lära sig svenska språket.

4. Enligt Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund 2000, etableras en viss diskurs genom att andra möjliga betydelser utesluts.

5. Se Runfors för en utvecklad diskussion om de motstridiga betydelser som svenska språket tillskrivs i den svenska skolan.

6. J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon 2000.

kamrater kontrasteras mot den språkliga (och ofta skriftspråkliga) variant av språk som används i klassrummet; det som t.ex. Inger Lindberg kallar »det *situationsberoende*« skolrelaterade språket.⁷ Genom att svenska språket definieras som skolspråk och användning av andra språk som vardagsspråk etableras även inom forskning om svenska som andraspråk en (*en*)språklig hegemoni, där en viss form av svenska betonas på bekostnad av användning av flera språk, språkaltegringar och språköverskridande.

Om man istället närmar sig hur elever och lärare i sin vardag i en (enspråkig) skola använder svenska visavi flera språk framkommer en betydligt mer komplex bild.⁸ Det fåtal studier som finns av hur språk används i flerspråkiga sammanhang visar att språk används för en rad skilda syften. Studierna understryker att en enkel uppdelning av språk utifrån en på förhand bestämd funktion (vardagsspråk visavi skolrelaterat språk) inte går att upprätthålla om man i detalj studerar hur lärare och elever/barn använder språk i konkreta skolsituationer. Att användning av svenska respektive flera språk ges olika betydelser i skolvardagen blir framförallt tydligt i situationer där elever alternerar mellan olika språk.⁹ För att få svar på frågan huruvida lärare respektive elever i svensk skolvardag orienterar sig mot språklig homogenitet och/eller språklig heterogenitet har jag i detalj analyserat vad som sker i situationer när elever kodväxlar mellan svenska och andra språk. Mer specifikt kommer jag att utforska på vilket sätt lärare och elever i olika situationer som omfattar kodväxling aktualiserar och även omförhandlar en enspråkig visavi en flerspråkig ordning i vardaglig skolverksamhet.

Mina analyser baseras på videoinspelningar av barns aktiviteter i klassrummet och på skolgården. Videoinspelningarna är från ett fältarbete (2000–2002) på en skola belägen i ett etniskt och socialt »problemstämplat« innerstadsområde i en mellanstor stad i Sverige.¹⁰ Projektet som helhet syftade till att förstå yngre skolbarns språkbruk och identitetsskapande (genus, klass, etnicitet osv.) i en mångkulturell svensk skolmiljö. Innan jag övergår till att presentera skolans språkliga organisation och detaljanalysera hur elever och lärare i skolvardagen använder språk för olika syften följer ett kort

7. Inger Lindberg, »Myter om tvåspråkighet«, *Språkvård*, nr 4 2002, s. 22–28, citat s. 25, emfas i original.

8. Se Asta Cekaite, *Getting Started. Children's participation and language learning in an L2 classroom*, Linköping Studies in Arts and Science No. 350, Linköping 2006; Ann-Carita Ewaldsson, »För jag är bäst på svenska! Sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola«, *Utbildning och demokrati*, (3) 2000, s. 29–48; Ann-Carita Ewaldsson, »Sociala och språkliga gränsdragningar i en mångkulturell skola«, *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 7 (1) 2002, s. 1–16; Ann-Carita Ewaldsson, »Staging insults and indexing (masculine) behaviour in a multiethnic peer group«, *Discourse and Society*, No. 16 (6) 2005, s. 763–786; Anna Slotte-Luttge, *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*, Åbo 2005.

9. Se Jakob Cromdal, *Code-switching For All Practical Purposes: Bilingual organization of children's play*, Linköping Studies in Arts and Science No. 223, Linköping 2000.

10. Projektet »Mångkulturalitet och jämställdhet i vardagen. En interaktionsstudie av multikulturella barngrupper i övergången förskola-skola« finansierades av Skolverket, 2000–2003.

avsnitt där jag presenterar diskursanalytiska utgångsantaganden som studien vilar på och den metod som följer av dessa.

Några samtalsanalytiska utgångsantaganden

Ett viktigt antagande i min egen forskning är att det sätt på vilket språk används och värderas i ett specifikt skolsammanhang inte låter sig förklaras enbart mot bakgrund av givna kulturella och samhällseliga normer. Med ett sådant utgångsantagande skiljer sig den här studien exempelvis från studier med ett renodlat sociolingvistiskt perspektiv, baserade på antaganden om att varje enskilt språk i ett flerspråkigt samhälle kan associeras med en uppsättning kulturellt etablerade värden.¹¹ Det innebär något förenklat att det i varje enskild situation finns ett antal närmast givna sociala identiteter vilka är förknippade med kulturellt etablerade förväntningar med avseende på språkbruk och språkval. Istället menar jag, tillsammans med andra forskare, att det är intressant att fråga sig hur *kulturella värden i relation till språk konstitueras i vardagliga aktiviteter*.¹² Mer specifikt avser det att ett dynamiskt förhållande råder mellan hur lärare och elever använder språk (svenska visavi flera språk) i konkreta skolaktiviteter och hur språk (enspråkighet visavi flerspråkighet) värderas såväl i skolans konkreta verksamhet som i en vidare språkpolitisk kontext.

Mer specifikt används i den här studien ett diskursbegrepp¹³ med fokus på deltagarnas (här: elevers och lärares) sociala handlingar i konkreta vardagliga aktiviteter. Den här formen av handlingsorienterad diskursanalys, vilken benämns samtalsanalys, har sin bakgrund i mikrosociologi (Goffman) och etnometodologi (Garfinkel). Den sistnämnda traditionen omfattar konversationsanalys (Sacks). Ett viktigt utgångsantagande i samtalsanalys är att människor i det sociala livet orienterar sig mot en »common-sense«-baserad social ordning för hur man bör agera i en viss situation eller sammanhang. Den sociala ordningen är inte på förhand bestämd utan förhandlas fram av deltagarna i konkreta samspelssituationer. Därmed betonas vikten av att sociala institutioner, omfattande vissa sociala och språkliga ideologier, inte är faktiska eller externa entiteter utan etableras lokalt och måste användas för att bli meningsfulla. Det innebär

11. Se exempelvis John Gumperz, *Discourse Strategies*, Cambridge 1982; C. Myers-Scotton, »Explaining the role of norms and rationality in codeswitching«, *Journal of Pragmatics*, (32) 2000, s. 1259–1271.

12. För en översikt, se *Ett vardagsliv med flera språk*, red. Jakob Cromdal & Ann-Carita Evaldsson, Malmö 2003.

13. För en utförlig diskussion om olika diskursbegrepp, se Margaret Wetherell, »Debates in Discourse Research«, *Discourse Theory and Practice. A Reader*, red. Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates, London 2001, s. 380–399.

också att ett deltagarperspektiv blir centralt, i vilket man som forskare tar utgångspunkt i de (meningsskapande) metoder deltagarna själva använder för att befästa och producera en viss social ordning.

Ett effektivt sätt att synliggöra den sociala ordningen, dvs. de sociala och språkliga normer som lärare och elever orienterar sig mot i ett flerspråkigt skolsammanhang, är att utgå från Auers begrepp »andraspråkighet«.¹⁴ I enlighet med Auers konversationsanalytiska arbete är kodväxling en av flera resurser eller metoder som människor använder i socialt samspel. Det sätt på vilket deltagarna organiserar kodväxling i ett visst sammanhang ger en förståelse för de språkliga normer som deltagarna själva orienterar sig mot. Att samtalsdeltagarna behärskar flera språk innebär inte självklart att språkvalet är på förhand givet utan att ett eller flera språk kan prioriteras beroende av olika omständigheter.¹⁵ Ett sätt att synliggöra hur lärare och elever hanterar tillgången på flera språk i konkret skolverksamhet är att uppmärksamma hur kodväxling organiseras i vardagliga samspelessituationer. Med begreppet »andraspråkighet« avses att deltagarna kommenterar användandet av fler språk genom att de uppmärksammar, förklarar, ursäktar etc. sin kodväxling. Genom att deltagarna problematiserar användandet av flera språk blir också en enspråkig ordning »frampratad« (*talked-into-being*). Omvänt blir en flerspråkig ordning etablerad i situationer där deltagarna inte uppmärksammar användandet av flera språk och låter kodväxlingen ske obemärkt.

En viktig skillnad mellan det (stora) diskursbegreppet, som återfinns hos exempelvis Foucault respektive Laclau och Mouffe, och det ideologibegrepp som används inom samtalsanalys, är att samhällseliga diskurser inte ses som tvingande för vad som är möjligt att säga, påstå osv. i ett visst sammanhang.¹⁶ Ett handlingsorienterat diskursbegrepp gör, som jag kommer att visa i min analys, det möjligt att utforska det sätt på vilket deltagarna (här: lärare och elever) i vardagligt samspel aktualiserar, omformulerar och även utmanar konventionaliserade språkliga och sociala normer och ideologier i ett konkret skolsammanhang. Vardagliga aktivitetens dubbla innebörd av att vara både situationsspecifika och samtidigt (re)producera etablerade normativa ordningar i ett större språkpolitiskt sammanhang kan med ett begrepp hämtat från Linell benämnas 'dubbel dialogicitet'.¹⁷

Innan jag övergår till att beskriva skolans organisering av språk och utforska hur

14. J. C. P. Auer, *Bilingual Conversation* (Vol. 8), Amsterdam 1984.

15. Se Auer; J. Gafaranga, »Linguistic identities in talk-in-interaction: Order in bilingual conversation«, *Journal of Pragmatics*, No. 33 2001, s. 1901–1925; Slotte-Luttge.

16. Se Wetherell.

17. Per Linell, *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*, Amsterdam 1998.

barn/elever respektive lärare organiserar kodväxling i konkret skolverksamhet presenterar jag först kortfattat hur jag gått tillväga vid insamling och analys av data.

Etnografiskt orienterad samtalsanalys

Den metodansats jag använder kan kortfattat benämnas *etnografiskt orienterad samtalsanalys*, vilken kombinerar samtalsanalyser av AV-inspelningar med etnografiska studier. Ett långvarigt fältarbete i kombination med band- eller videoinspelningar av barns vardagliga verksamheter med kamrater och med skolpersonal¹⁸ är, menar jag, en förutsättning för att i detalj kunna utforska de betydelser som deltagarna (här barn och lärare) själva tillskriver vardagliga aktiviteter.¹⁹ AV-inspelningar av konkreta aktiviteter gör det möjligt att spela upp och lyssna flera gånger på en sekvens för att på så vis analysera deltagarnas handlingar i detalj och kontrollera sin analys både mot transkription och inspelning.²⁰ Inspe­lingar ger också personer utifrån möjlighet att kritiskt granska analysen (s.k. bevisföring).

Den samtalsanalys jag använder är som tidigare nämnts inspirerad av Goffmans *mikrosociologi*, *etnometodologi* och *konversationsanalys* (CA).²¹ Mycket kortfattat uttryckt ger konversationsanalys (CA) en förståelse för yttrandens (och andra interaktionella resurser) sociala betydelser och konsekvenser i ett sekventiellt förlopp. Kodväxling ses, i enlighet med Auers konversationsanalytiska ansats, som en av flera interaktionella resurser som deltagarna använder i samtal. Av speciellt intresse i ett etnometodologiskt perspektiv är det sätt på vilket deltagarna uppmärksammar brott mot en normativ social och språklig ordning genom att förklara, berättiga, ursäkt­a, kategorisera osv. sina eller andras handlingar. Att utforska det sätt på vilket t.ex. kod-

18. Under fältarbetet videoinspelade jag (ca 200 tim.) barnens deltagande i vardagliga aktiviteter i klassrummet och på skolgården i två skolklasser i syfte att utforska hur mångkulturalitet och jämställdhet etableras och även omförhandlas i övergången från förskola till första klass.

19. Mer specifikt ryms min studie inom det fält som benämns kamratgruppsinteraktion och kamratkulturer, se William Corsaro, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks 1997. För en internationell översikt, se Amy Kyratzis, »Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peerculture«, *Annual Review of Anthropology*, (33) 2004, s. 625–649.

20. Det transkriptionssystem som används är anpassat till skriftspråk för att underlätta läsningen. De symboler som används är hämtade från konversationsanalys: . fallande intonation, ? stigande intonation, , upprepningsintonation, ve- abrupt avbrott, a:: förlängning av vokalljud, *Dino* tal med stark betoning, *patlidzan*, kodväxling mellan svenska och annat språk, *aubergine* översättning till svenska av kodväxling, DINO yttrande med förhöjd röst, hh skratt, [samtidigt eller överlappande tal, (.) mikropaus, (paus) längre paus, ↑ ↓ stigande och fallande intonation, () ohörbart tal, ((räcker upp handen)) beskrivning av icke-verbal aktivitet. Alla namn på barnen är utbytta och ersatta med fiktiva namn, vilka är valda med tanke på barnens etniska bakgrunder.

21. John Heritage, »Conversation analysis and institutional talk«, *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*, red. David Silverman, London 1998.

växling uppmärksammas av lärare och elever i samspelet i skolvardagen är ett sätt att synliggöra den normativa (en- visavi fler-)språkliga ordning som blir »frampratad« i ett visst sammanhang, som en svensk en skola.

I likhet med den diskursteori som utvecklats av Foucault respektive Laclau och Mouffe finns inom ramen för mer etnografiskt orienterad samtalsanalys ett intresse av att synliggöra (stora) samhällseliga diskurser, för att på så vis belysa de diskursiva formationer som etableras där vissa »betydelsefixeringar blir så konventionaliserade att vi uppfattar dem som naturliga«. ²² Till skillnad från den diskursanalys som företräds av Foucault respektive Laclou och Mouffe finns inom en mer handlingsorienterad diskursanalys tydliga metodologiska riktlinjer för att analysera hur deltagare i vardagliga samtal producerar social och språklig ordning och därtill orienterar sig mot sociala och språkliga normer. Detaljanalyser av hur kodväxling organiseras i konkreta samspeletsituationer i kombination med ingående etnografisk kunskap om skolans organisation och policydokument gör, som jag kommer att visa, det möjligt att rikta fokus mot det sätt på vilket deltagarna själva aktualiserar, upprätthåller, omformar och även utmanar en närmast institutionaliserad (en)språklig ordning.

Jag övergår nedan till att först ge en mer övergripande beskrivning av skolans organisering av språk. Därefter analyserar jag hur kodväxlingen organiseras av barn och lärare i vardagliga skolaktiviteter i klassrummet och på skolgården.

Skolans organisering av språk

Av eleverna på den skola jag studerade hade ca 70 procent av eleverna utlandsfödda föräldrar. Ca 50 procent av eleverna var födda i Bosnien, Makedonien eller Serbien, ca 20 procent kom från eller hade föräldrar från Syrien, Irak, Chile, Indonesien och ca 30 procent av eleverna hade två föräldrar födda i Sverige. Till skillnad från eleverna var skolans rektor, lärare, förskolelärare och fritidspedagoger alla etniskt infödda svenskar. Ingen i personalen talade något av de olika språk som eleverna talade, förutom en elevassistent. Alla eleverna på skolan deltog oavsett etnisk och språklig bakgrund i skolans undervisning på svenska. Utöver den mer regelrätta undervisningen på svenska i förskoleklass och i årskurs 1–5 fanns på skolan en förberedelseklass för elever som nyligen kommit till Sverige. Undervisningen i skolans förberedelseklass var förlagd till en byggnad utanför skolområdet. Lärarna i förberedelseklassen saknade specialutbildning i svenska som andraspråk, vilket även gällde lärarna på hela skolan. Skolan hade också

22. Se Winther Jørgensen & Phillips, s. 32.

på grund av en försämrad ekonomisk situation tagit bort all modersmålsundervisning, istället hade man anställt en utbildad specialpedagog, en dramapedagog och en musiklärare för att på så vis »stimulera alla elever«.

Mycket lite i lärarnas vardagliga skolverksamhet antydde att eleverna hade olika etniska och språkliga bakgrunder. Enligt rektorn var skolans viktigaste uppgift att »stötta barn med sociala problem«. Ett uttalat mål var att ge alla elever, oavsett social, etnisk och språklig bakgrund, en likvärdig utbildning. I klassrummet och under måltider talade lärarna svenska med eleverna och endast i undantagsfall talades andra språk än svenska mellan eleverna (se Exempel 1). Den enda plats där andra språk än svenska användes relativt fritt bland eleverna var under raster utomhus på skolgården.

Den (en)språkliga ordning som avgjorde svenska språkets dominerande ställning på skolan kommenterades mycket sällan av lärarna och var därför inte så enkel att få syn på. Att alla elever oavsett etnisk bakgrund, med få undantag, talade svenska var sällan ämne för diskussion i klassrummet, utan framstod närmast som självklart för såväl lärare som elever. Den maktdynamik som avgör vilket/vilka språk som får legitimitet och status i ett visst samhälleligt sammanhang går enligt Heller inte att enkelt förklara.²³ Skolans avsaknad av undervisning i svenska som andraspråk understryker också att svenska språket utgör en närmast osynlig språklig norm på skolan. Språkkunskaper i svenska är något som eleverna naturligt antas kunna förvärva, nästan av sig själva. Skolans betoning av att eleverna skall tala svenska i klassrummet innebär samtidigt en homogenisering av de språkliga skillnader som finns mellan eleverna.

Jag skall nu övergå till att belysa hur normen om enspråkighet och även andraspråkighet aktualiseras och förhandlas inom ramen för skolans klassrumsundervisning. Därefter visar jag hur elevernas kodväxling organiseras på skolgården på ett sådant sätt att flerspråkighet etableras som norm i vissa kamratgruppskonstellationer och situationer. Parallellt kommenterar eleverna användning av flera språk, vilket innebär att användning av andra språk än svenska definieras som andraspråkighet.

Klassrummets (enspråkiga) ordning

Min första serie av exempel är från ett lektionspass i läsundervisning i första klass. Under lektionen sitter de 18 elever som går i klassen i en ring på golvet och lära-

23. Monica Heller, *Crosswords: Language, education and ethnicity in French Ontario*, Berlin 1994; se Charlotte Haglund, *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*, Stockholm 2005.

ren i en fåtölj. Undervisningen är upplagd som en gissningslek. Läraren håller ett kort framför sig och ställer en fråga, vilken följs av att eleverna räcker upp handen. Läraren väljer därefter ut en elev som får svara, varefter läraren bedömer om svaret är rätt eller fel. Den elev som gissar vilket föremål som finns på kortet får sätta upp kortet på en tavla framför klassen och komma på vilken bokstav ordet på bilden börjar med. De barn som förekommer i exemplen är Marina, Zlata och Ena med svensk-bosnisk bakgrund och Dino och Frans med svensk-makedonsk bakgrund.²⁴

Exempel 1a (23/8 kl. 8.30 i klass 1B: 1 lärare och 18 barn)

459 Lärare	nu tar vi <u>nä</u> sta gåta ((tar fram ett kort)) det är inte så många
460	kvar (.) det ska <u>rä</u> cka till <u>al</u> la barn
461 Dino	((tittar på lärarens kort)) det var ett <u>rö</u> tt
462 Lärare	Nu <u>gj</u> orde du så här som jag sa att man <u>in</u> te skulle göra
463 Dino	det <u>var</u> bara rött
464 Lärare	men du ska inte <u>sä</u> ga- bara <u>rä</u> tt ut. Det är inte bara <u>du</u> här inne
465	det är <u>må</u> nga barn som vill <u>gi</u> ssa

Som framgår av exemplet lyckas en av pojkarna, Dino, kringgå turordningsreglerna i klassrummet genom att svara rakt ut innan läraren hunnit ställa sin fråga (rad 462). Med sin tillrättavisning visar läraren att Dino brutit mot den sociala ordningen i klassrummet. Genom att Dino svarar rakt ut blir också hur och när man som elev får tala och vem som har rätt att tala föremål för diskussion (rad 464–465). Att Dino ursäktar sig visar att han trots sitt brott mot ordningen är orienterad mot de regler som gäller i klassrummet (rad 463).

Exemplet ovan understryker att eleverna och läraren orienterar sig mot en närmast institutionaliserad social ordning med avseende på vem som har rätt att tala och hur ordet fördelas.²⁵ Det sätt på vilket lärare och elever talar i klassrummet etablerar inte bara klassrummet som ett institutionellt rum för lärande utan deltagarna positionerar sig också som Lärare respektive Elev utifrån hur yttrandena fördelas. Att klassrums-

24. Elever med svensk-bosnisk bakgrund och elever med makedonsk bakgrund kodväxlade mellan svenska och serbokroatiska. Eleverna själva benämner de språk de använder som bosniska respektive makedonska.

25. Studier av klassrumsinteraktion har bidragit till förståelsen för hur en institutionaliserad social ordning i form av en s.k. IRE-struktur (dvs. läraren ställer frågor (initiativ), eleven svarar (respons) och läraren utvärderar (evaluerar) elevens svar) upprätthålls av lärare och elever i klassrummet. Se bl.a. Fritjof Sahlström, *Up the Hill Backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*, Uppsala Studies in Education 85, Uppsala 1999.

situationen även omfattas av en enspråkig ordning blir synligt först senare i samband med att Dino kodväxlar till serbokroatiska (Exempel 1b rad 476).²⁶

Andraspråkighet i klassrummet

Genom att bryta mot de turordningsregler som gäller i klassrummet kan elever tillskans sig talutrymme utan att tilldelas ordet av läraren. För att få lärarens uppmärksamhet använder eleverna en rad resurser som att vifta med händerna och stöna ljudligt (rad 471). Ett annat sätt att kringgå turordningsreglerna och få lärarens uppmärksamhet är att göra som Dino i exemplet nedan, dvs. kodväxla till serbokroatiska (rad 476).

Exempel 1b

468 Lärare det är nåt som är rött nåt som är ganska litet och som
469 man också kan äta. Nåt rött litet man kan äta
470 Dino det ser ut- ((räcker upp handen))
471 Anna A::((räcker upp handen))
472 Lärare ja Anna vad tror du?
473 Anna Krabbor
474 Lärare vilken bra gissning de är ju små röda och man kan äta- fast
475 det var inte det. dom här är ganska mjuka och [runda som små bollar
476 Dino [patlidzan ((tittar på Frans))
 [aubergine
477 Frans [ja
478 Marina [hh hh ((räcker upp handen))
479 Lärare säger ni - gissar ni fast på erat språk
480 Frans Ja
481 Dino patlidzan ((fniss))
482 Lärare nu ska vi se om det blir så för ni har gissat och Anna (.) har
483 David gissat (.) vad tror du att det kan vara (.) rött som en boll
484 Frans Patlidzan
487 Dino ja znam patlidzan
 jag vet
488 Lärare vi skall höra sen om ni hade rätt

Lärarens fråga »säger ni – gissar ni fast på erat språk« implicerar att pojkarnas flerspråkiga svar sker vid sidan av den etablerade enspråkiga ordningen i klassrummet (rad 479). Genom att uppmärksamma pojkarnas kodväxling och beskriva pojkarnas tal som »erat språk« definierar läraren indirekt pojkarnas användning av serbokroatiska som

26. Slotte-Luttge.

ett brott mot en enspråkig ordning. Beteckningen »erat språk« indikerar en distans till och en exotisering av användning av andra språk än svenska, vilket i sin tur understryker att svenska språket är enda skolspråk. Genom att läraren problematiserar elevernas användande av flera språk blir en enspråkig ordning »frampratad« parallellt med att elevers användande av andra språk vid sidan av svenska språket transformeras till »andraspråkighet«.

Lärarens fråga baseras på en enkel uppdelning av språk efter person, bakgrund och funktion och förmedlar närmast essentiella antaganden om språk och identitet. Läraren tillskriver pojknas kodväxling en viss betydelse oberoende av hur kodväxlingen används i den aktuella klassrumsaktiviteten. Om vi istället betraktar det pojknas åstadkommer med sin kodväxling i den konkreta klassrumssituationen så tjänar deras kodväxling en rad skilda men situationsberoende syften. Genom att växla språk lyckas Dino tänja på klassrummets turordningsregler och få ordet utan att ha blivit tilldelad det av läraren. Genom att kodväxla förmår Dino distansera sig från och även indirekt kommentera klassrummets enspråkiga ordning. Dinos kodväxling är framförallt ett brott mot och ett motstånd mot turordningsreglerna i klassrummet. Genom att kodväxla behöver Dino inte vänta på sin tur och tala först när han tilldelats ordet av läraren. Kodväxlingen innebär också att Dino kan etablera en flerspråklig allians med en kompis, mer specifikt med Frans (rad 477, 480, 484).

Parallell enspråkighet som (tillfällig) ordning i klassrummet

Som framgått är skolans enspråkiga norm sällan ämne för diskussion i klassrummet utom i de fall när eleverna kodväxlar. I exemplet ovan synliggör läraren med sin fråga »på erat språk« att enspråkighet utgör norm i klassrummet.²⁷ Det sätt på vilket läraren pekar ut pojknas kodväxling transformerar användning av flera språk till »andraspråkighet«. Att läraren använder svenska språket för att peka ut elevernas användning av serbokroatiska i klassrummet som ett andra klassens språk understryker indirekt att svenska är skolans språk. Svenska som skolspråk är inte bara kunskapsrelaterat utan används av läraren också för att kontrollera och utöva makt över elevernas språkanvändning. I vad som följer förskjuts elevernas flerspråkighet från att vara en underordnad andraspråkig aktivitet till att deltagarna uppmärksammar två enskilda språk i klassrumsundervisningen (se Exempel 1c rad 489–499).

27. Ibid.

Exempel 1c

489 Lärare	nu ska vi <u>hö</u> ra vad det <u>är</u> - vad tror <u>du</u> att det är?
490 Dino	<u>Snälla</u>
491 Marina	((räcker upp handen)) <u>tomat</u>
492 Zlata	[bravo Marina! <i>[bra Marina!</i>
493 Lärare	ja [det var <u>rätt</u> (.) var det <u>det</u> som ni sa
494 Dino	ja
495 Lärare	vilket <u>språk</u> var det som ni sa det <u>på</u> nu då
496 Dino	<u>Makedonska</u>
497 Lärare	<u>pachlean?</u>
498 Dino	Patlidzan
499 Zlata	[ja vill <u>säga</u> <u>du</u> - det <u>tomat</u>
500 Lärare	[titta det var patlidzan

Till skillnad mot i föregående exempel uppmärksammar nu läraren pojkarnas användning av serbokroatiska, vilket ges närmast samma dignitet som svenska språket (rad 495–500). Att läraren uppmärksammar andra språk än svenska eller engelska i undervisningssituationen är mycket ovanligt och antyder att en parallell enspråkighet, om än tillfälligt, råder i klassrummet. För att bryta mot klassrummets svenskspråkiga ordning krävs som exemplet visar att eleverna har ingående kunskaper om hur man förväntas bete sig i klassrummet. När Dino svarar på serbokroatiska överskrider han inte bara klassrummets enspråkiga ordning utan förmår också med lärarens hjälp att, om än tillfälligt, etablera en parallell enspråkig ordning i klassrummet, där flera språk tillåts existera parallellt. Att elevernas kodväxling uppmärksammas av läraren (rad 495) innebär också att Dino har möjlighet att ge det språk han använder (dvs. serbokroatiska) en viss etnisk tillhörighet (dvs. makedonska).

Flerspråkighet som subversiv kamratgruppsverksamhet i klassrummet

Medan läraren är ytterst ansvarig för att en enspråkig ordning upprätthålls i klassrummet utmärks barnens samspel i hög grad av att de skiftar mellan olika sociala och språkliga ordningar och samtalsformer. Som framgått av exemplen ovan kan elever använda flerspråkigt samspel för att tillskansa sig talutrymme i klassrummet. Elevers flerspråkiga samspel kan också som nästa exempel visar transformeras till en närmast subversiv kamratgruppsverksamhet i klassrummet. Som framgår börjar aktiviteten

med att Zlata, en flicka med bosnisk bakgrund, ifrågasätter riktigheten i Dinos tidigare svar på serbokroatiska (se Exempel 1c rad 499, Exempel 1d rad 500).

Exempel 1d

500 Zlata	nå ä:: <u>inte patlidzan</u> nå ä:: inte aubergine
501 Dino	patlidzan aubergine
502 Marina	Du menar bosanski ((till Zlata)) Du menar på <i>bosniska</i>
503 Zlata	recu te mami ((lutar sig fram mot Dino)) <i>ja säger till din mamma</i>
504 Dino	vet <u>du</u> man kan ju gå <u>hemma</u> å <u>gosa</u> du tuku vet du man kan ju gå hemma å gosa du <i>kalkonhona</i>
505 Zlata	ja <u>sa</u> inte till <u>dig</u> ja sa till <u>Marina</u>
506 Lärare	va <u>säger</u> ni för <u>nåt</u> ?
507 Dino	Mars <u>kossa!</u> ((vänder sig till Zlata)) <i>Håll käften kossa!</i>
508 Lärare	du ser lite <u>sur</u> ut <u>Zlata</u> (.) va <u>säger</u> ni för <u>nåt</u> ?
509 Zlata	mars tvoja majka eto ((till Dino)) <i>håll käften din mamma då</i>
510	han <u>sa</u> till dig va <u>tyst</u> ((till läraren))
511 Lärare	<u>VÄ</u> ?
512 Marina	bolje da i bude ((fniss)) <i>bättre att det blir så ((fniss))</i>
513 Zlata	han sa till <u>dig</u> (.) du ska va <u>tyst</u>
514 Marina	nemoj da budeš smisjesna! ((till Zlata)) <i>var inte fånig!</i>
515 Lärare	att <u>ja</u> ska va <u>tyst</u> (.) va? ja e ju <u>fröken</u> här
516	ja <u>måste</u> ju va den som (.) som <u>berättar</u> va vi ska göra (.)
517 Dino	<u>måste</u> du?
518 Lärare	MEN <u>DU</u> <u>Dino</u> du får <u>lära</u> dig att <u>lyssna</u> å <u>vänta</u> på <u>din</u> tur
519	när du ska <u>prata</u>
520 Dino	<u>ja!</u>

När läraren inte lyssnar på Zlatas protester (rad 500) hotar Zlata istället Dino, *recu te mami* (sv. *ja säger till din mamma*) med att säga att hon kommer att berätta för hans mamma (rad 503). Genom att Zlata kodväxlar till serbokroatiska blir det hon säger dolt för läraren. För att ytterligare markera att Dinos svar inte är trovärdigt kodväx-

lar Zlata tillbaka till svenska (rad 505). Därmed hålls också läraren utanför barnens samtal (rad 506). Som svar försöker Dino med olika medel att tysta Zlata (rad 504, 507). Genom att Dino i likhet med Zlata använder serbokroatiska visar barnen att de säger inte är avsett för läraren (rad 509). Att Zlata översätter vad Dino sagt, *han sa till dig va tyst* (rad 510, 513) för läraren innebär också att hon får läraren på sin sida (rad 511, 515–516, 518–520). Intressant i sammanhanget är att läraren tillrättavisar Dino för att han inte följer turordningsreglerna (rad 515–516) och att barnens användning av flera språk i kamratgruppsaktiviteten inte kommenteras av läraren (rad 518–520).

Zlatas kodväxling till svenska är inte bara en kodväxling mellan skilda språk. Genom kodväxlingen förändras barnens deltagande i klassrummet från en av läraren kontrollerad enspråkig klassrumsaktivitet till en närmast subversiv flerspråkig kamratgruppsverksamhet (rad 505–506). Att barnen i sitt samspel med varandra orienterar sig mot en flerspråkig ordning blir synligt genom att kodväxlingen sker utan att barnen uppmärksammar (dvs. orienterar sig mot) användandet av flera språk. Barnens kodväxling utmanar inte bara den enspråkiga ordningen i klassrummet utan förändrar också deltagarstrukturen i klassrummet från ett enspråkigt tvåpartssamtal mellan lärare och elev till en närmast flerspråkig subversiv kamratgruppsaktivitet. Exemplet understryker också att samspel mellan barn inte bara förekommer på skolgården utan också är vanligt i klassrummet.²⁸ Det faktum att barnen initierar flerspråkiga kamratgruppsaktiviteter i klassrummet understryker i sin tur vikten av att också utforska det sätt på vilket barn använder språk i umgänget med kamrater utanför klassrummet på skolgården.

När jag fortsättningsvis övergår till att utforska hur barnen organiserar och hanterar kodväxling utanför klassrummet är syftet både att belysa 1) huruvida barn orienterar sig mot olika sociala och språkliga normer i olika situationer och 2) hur barns användning av språk i klassrummet sammanhänger med deras språkanvändning i umgänget med kamrater på skolgården.

Flerspråkighet i kamratgruppsaktiviteter på skolgården

Ett genomgående mönster i studier av ungdomar med flerspråkig bakgrund är att ungas identitetsprocesser ofta beskrivs i termer av hybridisering, föränderlighet och formande av nya etniciteter.²⁹ I kontrast till ungas mångfacetterade identitets-

28. Paul Garrett & P. Baquedano-Lopez, »Language socialisation: Reproduction, continuity, transformation and change«, *Annual Review of Anthropology*, (31) 2002, s. 339–61.

29. Se Charlotte Haglund, »Flerspråkighet och identitet«, *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, Lund 2005; Ben Rampton, *Crossing: Language and Eth-*

konstruktioner framstår lärare, skola och majoritetssamhället i övrigt som företrädare för monokulturalitet och enspråkighet.³⁰ En metodisk begränsning är att få studier uppmärksammar hur barn och unga använder (flera visavi ett) språk i vardagliga aktiviteter i skolsammanhang.³¹ I de diskussioner som förs om flerspråkiga elevers skolsituation är det inte ovanligt att kunskaper om elevers språksituation och identitetsskapande baseras på elevers respektive lärares utsagor om språk vars motsvarighet i skolans vardagspraktik vi vet lite om.

En forskare som haft stor betydelse för förståelsen av hur unga använder flera språk i skolsammanhang är Ben Rampton.³² Han visar i en rad studier hur unga i Londons förorter överskrider språkliga och etniska gränser genom att de tar upp varandras språk (*crossing*, sv. »språköverskridande«) sitt umgänge i multietniska kamratgrupper. Därmed etablerar unga solidariteter och »nya etniciteter« över etniska grupperingar samtidigt som de utmanar en normativ språklig ordning, med betoning på standard-engelska, i den engelska skolan.

I min studie använde barnen vanligtvis svenska på skolgården eller kodväxlade till språk som serbokroatiska och romani. Till exempel kodväxlade de barn som finns i mina klassrumsexempel, Marina, Ena och Zlata respektive Dino och Frans, dagligen mellan serbokroatiska och svenska i sina lekar på skolgården. Medan samma barn bara undantagsvis använde serbokroatiska i klassrummet (se Exempel 1c).

Nästa exempel är från en återkommande aktivitet på skolgården; att byta bilder (som t.ex. bokmärken, Pokemonkort och ishockeybilder) med andra barn. I exemplet deltar Goran, en pojke i andra klass och Marina och Ena från första klass. Som framgår av exemplet talar barnen svenska när de organiserar bytesaktiviteten medan de kodväxlar till serbokroatiska för att etablera en kontrast.

Exempel 2 (28/8 kl. 13:30, skolgården, byte av bilder)

- | | |
|----------|---|
| 1 Goran | Marina var är dina klistermärken? Marina får jag titta |
| 2 | på dom? är det dina? mot vilken var det? mot vilken var |
| 3 | det? är det dom här? ((pekar)) |
| 4 Marina | ((pekar)) |
| 5 Goran | är det dom här? ((pekar)) |

nicity among Adolescents, London 1995; Normann Jørgensen, »Children's acquisition of code-switching for power-wielding«, *Code-switching in Conversation: Language, interaction and identity*, red. Peter Auer, London 1998.

30. Se bl.a. Haglund, »Flerspråkighet och identitet«; Runfors.

31. Exempel på studier som uppmärksammar ungas flerspråkiga interaktion i vardagliga aktiviteter med jämnåriga är Cromdal; Ewaldsson, »Sociala och språkliga gränsdragningar«; Ewaldsson, »Staging insults«; Jørgensen; Rampton.

32. Rampton.

- 4 Ena (står bakom och pekar))
- 6 Marina ja den var det ((blåddrar, pekar))
- 7 Goran jaha men vilken? var det mot den då? ((pekar))
- 8 Ena **CEKAJ! de je onaj?** ((tränger sig fram))
VÄNTA! Var är den?
- 9 Marina E::NA! **de je onaj** som du bytte mot den här?
E::NA var är den som du bytte mot den här?
- 10 Ena vilken?
- 11 Marina du bytte mot den här ((pekar)) o **taj!**
å den där!
- 12 Goran måste du ta pokemon kan du inte ta nåt annat (.) hjärtor?
- 13 Ena Vänta
- 14 Marina **ONO SRCE ZNAS ONO SRCE**
DET DÄR HJÄRTAT DU VET DE DÄR HJÄRTAT
- 15 Goran **PROTIV OVA?** ((pekar i Marinas bok))
MOT DEN DÄR?
- 16 Marina ja fast hon ska få tillbaks den
- 17 Goran ja men jag har inte det där hjärtat kvar
- 18 Marina **ALI[I::** ((ritar ett hjärta i luften))
ME[N::
- 19 Goran [ja bytte mot den här det där hjärtat ((pekar))
- 20 vi byter den här mot den där ((pekar))
- 21 Ena nej nej ((lägger händerna över boken))
- 22 Goran byter du den mot den ((pekar))
- 23 Ena **NEJ**
- 24 Goran Jo
- 25 Ena **Nej**
- 26 Goran jo ((tar ut bilden och byter med Marina))

I likhet med klassrumsaktiviteter har aktiviteter där barnen byter föremål strukturerade regler för hur turordningen organiseras. Aktiviteten börjar med att deltagarna visar upp och identifierar varandras klistermärken, »va de den där?« (rad 1–7). Därefter jämför deltagarna sina bilder med varandra »som du bytte mot den där?« (rad 9) och föreslår därefter ett byte, »vi byter den här mot den här« (rad 20–26). Inom ramen för ovanstående bytesaktivitet kodväxlar Ena och Marina till serbokroatiska flera gånger utan att deltagarna uppmärksammar bytet av språk (rad 8, 9, 11, 14). Kodväxlingen kan ses som en form av kontextualiseringsmarkör som tillsammans med förhöjd röst, ett artikulerat uttal och yviga kropps rörelser används av flickorna för att påkalla de andra barnens uppmärksamhet (rad 8), och samtidigt understryka egna önskemål (rad 14, 18). Att Goran följer Marinas användning av serbokroatiska (rad 15) kan ses som att kodväxlingen också organiserar själva interaktionen. När barnen återgår till att diskutera utfallet av bytesaktiviteten talar de uteslutande svenska (rad 19–26).

I barnens aktivitet på skolgården, i likhet med i klassrummet, är flerspråkighet en potentiell resurs med ett visst kommunikativt syfte. I bytesaktiviteten är att kodväxla till serbokratiska ett sätt att ta plats, påkalla de andras uppmärksamhet, befästa sociala relationer, uttrycka önskemål etc. Genom att barnen inte problematiserar användandet av flera språk blir samtidigt en flerspråkig ordning »frampratad« i den specifika situationen. Parallellt som barnen aktualiserar en flerspråkig ordning orienterar de sig, genom att de i huvudsak talar svenska när de organiserar bytesaktiviteten, också mot en enspråkig svensktalande ordning.

Enspråkighet som dominerande diskurs på skolgården

Som tidigare diskuterats finns en tendens inom forskning med fokus på unga med invandrarbakgrund att enbart lyfta fram att unga överskrider språk och orienterar sig mot språklig hybridisering. Som framgått fanns en rad situationer där eleverna kodväxlade utan att uppmärksamma sin användning av flera språk. Samma elever tog också upp andra språk i s.k. språköverskridande aktiviteter. Samtidigt etablerade eleverna i andra situationer en enspråkig ordning i umgänget med kamrater i multietniska kamratgrupper på skolgården, bl.a. genom att skämtsamt tillrättavisa andra elever som inte talade svenska. Barnens tillrättavisningar var vanligtvis mycket direkta som »fattar du svenska, eller?«, »prata svenska!«, »förstår du inte svenska?«. ³³ I det sista exemplet blir Jamie på ett skämsamt sätt retad för sitt uttal (rad 30).

Exempel 3

- 30 Jamie du får inte tjowa ((tjuva))
- 31 Shafi TJOWA TJOWA TJOWA va betyder tjowa ((tittar på Elias och ler mot Jamie))
- 32 Elias va betyder tjowa? va betyder tjowa? va betyder tjowa? ((ler mot Shafi))
- 33 Shafi tjowa va betyder de? (.) kanske på ditt språk (.) ja!

De två pojkarna Shafi och Elias, som retfullt kommenterar Jamies uttal har liksom Jamie invandrarbakgrund. Pojkarna upprepar Jamies uttal av det svenska ordet »tjuva« åtta gånger som därtill ackompanjeras av blickar, röstvolym och en överdriven artikulation. Genom att upprepa och samtidigt förlöjliga Jamies svenska uttal visar de två pojkarna att »bristande färdigheter i svenska« är något man kan bli retad för av kam-

33. Evaldsson, »Staging insults«.

rater (rad 31–33). Pojkarnas frågor vad ordet »*tjowa*« betyder gör retandet till en lekfull men samtidigt nedsättande aktivitet med viss etnisk anspelning. När Shafi antyder att det felaktigt uttalade ordet kan ha en annan betydelse »*på ditt språk*« indikerar det en distans till och anonymisering av andra språk än svenska (rad 33). Genom att pojkarna kommenterar Jamies uttal problematiserar de indirekt användandet av flera språk. På så vis blir också en enspråkig ordning »frampratad« samtidigt som användningen av flera språk transformeras till »andraspråkighet«. Jamies minoritetsspråkliga och etniska bakgrund (dvs. rom) etableras därmed indirekt som annorlunda och avvikande från de andra pojkarnas. På så vis relateras också användning av minoritetsspråk till bristande färdigheter i svenska (Exempel 3, rad 30–33). Pojkarna kritiserar inte bara Jamie för hans bristande färdigheter i svenska utan de tar också avstånd från att elever använder minoritetsspråk bland kamrater under skoltid.

Vid en jämförelse med hur läraren i klassrummet refererade till »*erat språk*« (Exempel 1b, rad 479) när eleverna kodväxlade till serbokroatiska, förmedlar också pojkarna i sitt yttrande »*ditt språk*« essentiella antaganden om språk och identitet. Att bli retad och förolämpad av andra barn för bristande färdigheter i svenska förekommer uteslutande bland barn som själva har invandrarbakgrund, vilket i sin tur kan ses som en förmildrande omständighet. Förolämpningar som berör färdigheter i svenska är inte primärt fientligt rasistiska handlingar utan används bland pojkar med invandrarbakgrund för att organisera deltagandet i multietniska kamratgrupper.³⁴ I sitt samspel förhandlar pojkarna inte bara gemensamma språkliga normer utan också vad som är ett acceptabelt kamratgruppsbeteende, som att kunna ge igen, stå upp för sig själv och ha roligt tillsammans. Att pojkarna skämtsamt uppmanar varandra att tala svenska understryker deras dubbla inställning till användning av svenska visavi flera språk. Parallellt som barnen aktivt bidrar till att en enspråkig ordning etableras såväl på skolgården som i klassrummet orienterar de sig också mot och aktualiserar en flerspråkig ordning i samma situationer.

Diskussion

Jag har i den här artikeln visat hur svenska språket visavi flera språk organiseras och ges olika betydelser av lärare och elever i skolans vardag.³⁵ Barnen framstår i sammanhanget trots sin låga ålder, 6–8 år, inte som offer för en av svensk skola iscensatt en-

34. Evaldsson, »Staging insults«; Rampton.

35. Se också Evaldsson, »Sociala och språkliga gränsdragningar«; Evaldsson, »Staging insults«; Rampton; Slotte-Luttge.

språkig social ordning, vilken hotar att marginalisera barn med flerspråkig bakgrund. I mina analyser framträder barnen i klassrumssituationen och på skolgården som aktiva agenter som både utmanar och upprätthåller en enspråkig svensk ordning. Barnen använder flera språk för en rad praktiska syften i konkreta situationer. I klassrummet kodväxlar elever för att få lärarens uppmärksamhet (Exempel 1 b), (om)organisera deltagandet och visa upp sitt kunnande (Exempel 1c), etablera sociala relationer med kamrater och allianser mot respektive med läraren (Exempel 1d). Att uttöka sitt talutrymme och visa upp sin kunskap är en viktig förklaring till att eleverna använder kodväxling i klassrummet som en närmast subversiv verksamhet. På skolgården fyller barnens kodväxling liknande syften, dvs. att skapa uppmärksamhet, etablera sociala relationer och dela erfarenheter med kamrater (Exempel 2). En viktig skillnad mellan hur elevernas kodväxlingen organiseras i samspel med lärare, och mellan elever i klassrummet och på skolgården är att eleverna i sitt samspel inte problematiserar användningen av flera språk. På så vis gör eleverna en flerspråkig ordning relevant medan lärarna i sitt samspel med eleverna uteslutande orienterar sig mot en enspråkig ordning.

Mina analyser av hur lärare och elever använder svenska respektive flera språk i klassrummet visar att en enkel uppdelning av språk efter skilda domäner (hem-skola-kamratgrupp) och funktion (kunskapsrelaterat visavi relationsskapande och maktutövande) inte självklart återfinns i skolvardagen. Svenska språket används av lärare och elever för en rad skilda syften parallellt. Den svenska som används i klassrummet är mångfunktionell i den meningen att lärarnas användning av svenska språket inte enbart är kunskapsrelaterat. Som framgått används svenska språket också för att utöva makt och kontrollera elevers språk användning. I barnens samspel med kamrater på skolgården dominerar också användningen av svenska språket. Bland eleverna används svenska språket som en form av lingua franca för att delta i aktiviteter och dela erfarenheter med jämnåriga med olika etniska bakgrunder.

Det sätt på vilket elevernas kodväxling organiseras i klassrummet och på skolgården pekar samtidigt på att en flerspråkig närmast subversiv ordning etableras parallellt med en enspråkig svensktalande ordning på skolan. Att delta i flerspråkiga aktiviteter i och utanför klassrummet är bl.a. ett sätt för eleverna att utöva makt och skilja ut sig själva från andra i en svensk(en)språkig skolvardag. Paradoxalt nog kan en dominerande enspråkig ordning sägas ge näring åt elevers användning av flera språk, vilket blir en sorts diskursiva motståndsfickor som synliggör sprickor i skolans enspråkiga fasad. Samtidigt orienterar sig eleverna i likhet med lärarna i andra situationer mot en enbart enspråkig svensk ordning, vilken reproduceras och cementeras både i klassrummet och på skolgården.

Det sätt på vilket lärare och elever använder svenska visavi flera språk i klassrummet och på skolgården visar att det krävs ett ingående interaktivt (sam)arbete mellan elever och lärare för att språklig homogenitet visavi språklig heterogenitet skall etableras i vardaglig skolverksamhet. Även om svenska språkets överordnade ställning dagligen befästs i lärares och elevers samspel är det också ständigt föremål för flerspråkiga utmaningar i skolvardagen. Sammanfattningsvis visar detaljanalyser av elevers och lärares samspel i konkreta skolsituationer att det inte på förhand går att slå fast att en viss språklig ordning råder i skolan. Som framgått av artikeln är enspråkighet, andraspråkighet och flerspråkighet delar av ett ständigt komplext flöde av många gånger parallella, motstridiga och sammanlänkade lokala processer.

Summary

“Are you saying – are you guessing but in your own language?”

On monolingualism, multilingualism, and second-language-ness in Swedish school

Several researchers have pointed to that the Swedish school entails irreconcilable and almost conflicting language and educational ideologies, regarding the position of the Swedish language. Few, however, have studied everyday language use among teachers and children in multilingual educational schoolcontexts. This article draws on ethnography combined with video recordings in a first-grade class in a multilingual school located in an inner-city area in a medium-sized city in Sweden. More specifically, it explores how teachers and children in episodes of language alternation invoke linguistic norms, thereby talking into being (monolingual, multilingual, bilingual) language and educational ideologies. The detailed analyses (i.e. conversation analysis) demonstrate that the teacher and the children use code-switching for a number of practical purposes. In contrast to the teachers the children draw on several languages and different linguistic varieties. In this way the children make relevant a multilingual order whereas the teachers are exclusively oriented to a monolingual Swedish order. An almost subversive multilingual order is thereby established among the pupils. Parallel to this, the children orient to Swedish as the dominant language in school. All in all, the study underscores the need to highlight the intricate links between teachers' and children's everyday language use, language choice and (mono-, multi-, bi-) linguistic ideologies. Moreover it points to that a simple division of language choices into different domains (home-school-peer group) and function (knowledge-versus relations and power) is not established in everyday multilingual schoollife.

Referenser

- Auer, J. C. P., *Bilingual Conversation* (Vol. 8), John Benjamins, Amsterdam 1984
- Brantefors, Lotta, »Mångkulturalismer – föreställningar om mångkulturalism och skola. Redaktionellt«, *Utbildning och demokrati*, nr 3 (8) 1999, s. 1–10
- Cekaite, Asta, *Getting Started. Children's participation and language learning in an L2 classroom*, Department of Child Studies, Linköping Studies in Arts and Science No. 350, Diss., Linköpings universitet, Linköping 2006
- Corsaro, William, *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks 1997
- Cromdal, Jakob, *Code-switching For All Practical Purposes: Bilingual organization of children's play*, Tema Barn, Linköping Studies in Arts and Science No. 223, Diss., Linköpings universitet, Linköping 2000
- Cummins, J., *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon 2000
- Ett vardagsliv med flera språk*, red. Jakob Cromdal & Ann-Carita Evaldsson, Liber, Malmö 2003
- Evaldsson, Ann-Carita, »'För jag är bäst på svenska!' Sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola«, *Utbildning och demokrati*, nr 3 2000, s. 29–48
- Evaldsson, Ann-Carita, »Sociala och språkliga gränsdragningar i en mångkulturell skola«, *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 7 (1) 2002, s. 1–16
- Evaldsson, Ann-Carita, »Staging insults and indexing (masculine) behaviour in a multiethnic peer group«, *Discourse and Society*, No. 16 (6) 2005, s. 763–786
- Gafaranga, J., »Linguistic identities in talk-in-interaction: Order in bilingual conversation«, *Journal of Pragmatics*, No. 33 2001, s. 1901–1925
- Garett, P. & Baquedano-Lopez, P., »Language socialisation: Reproduction, continuity, transformation and change«, *Annual Review of Anthropology*, (31) 2002, s. 339–361
- Gumperz, John, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge 1982
- Haglund, Charlotte, »Flerspråkighet och identitet«, *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. red. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, Studentlitteratur, Lund 2005
- Haglund, Charlotte, *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*, Diss., Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet, Stockholm 2005
- Heller, Monica, *Crosswords: Language, education and ethnicity in French Ontario*, Mouton de Gruyter, Berlin 1994
- Heritage, John, »Conversation analysis and institutional talk«, *Interpreting Qualitative Data*.

- Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*, red. David Silverman, Sage, London 1998
- Jørgensen, Normann, »Children's acquisition of code-switching for power-wielding«, *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, red. Peter Auer, Routledge, London 1998
- Kyratzis, Amy, »Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture«, *Annual Review of Anthropology*, (33) 2004, s. 625–649
- Lindberg, Inger, »Myter om tvåspråkighet«, *Språkvård*, nr 4 2002, s. 22–28
- Linell, Per, *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam 1998
- LPO 94. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Utbildningsdepartementet, Stockholm 1994
- Myers-Scotton, C. »Explaining the role of norms and rationality in codeswitching«, *Journal of Pragmatics*, (32) 2000, s. 1259–1271
- Rampton, Ben, *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*, Longman, London 1995
- Runfors, Ann, *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Prisma, Stockholm 2003
- Sahlström, Fritjof, *Up the Hill Backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*, Diss., Uppsala Studies in Education 85, Uppsala universitet, Uppsala 1999
- Skolfrågor. Om skola i en ny tid*, Skolkommitténs slutbetänkande, SOU 1997:121
- Slotte-Luttge, Anna, *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*, Diss., Åbo Akademi, Åbo 2005
- Tällberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette, *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*, Forskning i fokus nr 3, Skolverket, Stockholm 2002
- Wetherell, Margaret, »Debates in Discourse Research«, *Discourse Theory and Practice. A Reader*, red. Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates, Sage, London 2001, s. 380–399
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Studentlitteratur, Lund 2000