

Svenska för utanförskap?

En intervjustudie med åtta före detta SVA-elever om rollen "andraspråkselev" i behov av särskild undervisning

Av: Miriam Yazidi Svedlund

Handledare: Birgitta Odelfors
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Magisteruppsats 15 hp
Interkulturell pedagogik, vårterminen 2017



Abstract

- Title** Swedish for alienation? – An interview study with eight former SVA students regarding the role as a student of "Swedish as a secondary language" in need of special education
- Author** Miriam Yazidi Svedlund, spring term of 2017
- Supervisor** Birgitta Odelfors
- Keywords** Multilingualism, Swedish as a second language, identity, categorizing, ethnicity

In 1995, Swedish as a secondary language was formally established as an independent subject within the Swedish schooling system. The subject is meant to promote the progression of multilinguals within the Swedish language, but it is shown that there is some insecurity on how to organize and carry out the task. This insecurity is something that has caught my interest and sat the basis of this study.

I have through out this study used a qualitative approach combined with the use of a semistructured interview technique. These interviews were analysed using a theoretical framework including social constructivism, social categorization and ethnical identity.

The purpose of this study is to examine how eight former student of Swedish as a secondary language, born or since early age brought up in Sweden, relates themselves to the role of a student of a secondary language in need of special education. The following questions where raised: How do the participants relates themselves to the role of a student of a secondary language in need of special education? How are the participants positioned, by themselves and others, found in their own narrative? How did the role of a student of a secondary language influence the participants motivation, accomplishments and self-perception through their schooling?

The participant gave a consistent view that it was not their actual language skills, but rather the fact of being bilingual, that was the basis of them being picked to attend Swedish as a secondary language classes. There was also a vast dissatisfaction regarding the role, which affected their motivation, performance and self-perception through out schooling.

Sammandrag

Titel Svenska för utanförskap? – En intervjustudie med åtta före detta SVA-elever om rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning

Författare Miriam Yazidi Svedlund, vårterminen 2017

Handledare Birgitta Odelfors

Nyckelord Flerspråkighet, svenska som andraspråk, identitet, kategorisering, etnicitet

År 1995 blev skolämnet svenska som andraspråk formellt etablerat som ett självständigt ämne i hela det svenska skolväsendet. SVA-ämnet är tänkt att gynna flerspråkiga elevers utveckling i det svenska språket, dock visar det sig råda en viss osäkerhet kring hur man på bästa sätt organiserar samt genomför detta. Denna ovisshet är något som fångat mitt intresse samt lagt grunden för denna studie.

Jag har i denna undersökning använt mig av en kvalitativ ansats i kombination med semistrukturerade intervjuer. Dessa intervjuer analyserades med utgångspunkt i ett teoretiskt ramverk bestående av bl.a. socialkonstruktionism, social kategorisering samt etnisk identitet.

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka hur åtta före detta SVA-elever i vuxen ålder resonerar kring, samt förhåller sig till rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning. För att besvara syftet ställdes tre frågeställningar: Hur framställer deltagarna sig själva i rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning? Hur positionerar sig deltagarna själva och av andra, så som det framstår i deras berättelser? Vilken betydelse fick rollen ”andraspråkselev” för deltagarnas motivation, skolprestation och självuppfattning under skolåren?

Intervjupersonerna påvisade en samstämmig syn kring att det var flerspråkigheten i sig, och inte de faktiska språkkunskaperna, som låg till grund för att de valdes ut som SVAelever, trots att samtliga deltagare ansåg sig vara starkast i det svenska språket. Vidare visade det sig att deltagarna positionerade sig och positionerades av andra i olika avvikarpositioner relaterat till rollen ”andraspråkselev”, en roll som visade sig bidra till förhandlingar kring den etniska identiteten och tillhörighet utifrån en *föreställd gemenskap* som också visar sig vara problematiskt. Det påvisades även ett stort missnöje kring rollen vilket påverkade deltagarnas motivation, skolprestation samt självuppfattning genom skolgången.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Sammandrag	2
Förord	4
1. Inledning och bakgrund	5
1.1 Aktuella bestämmelser och SVA-ämnets syfte	5
1.2 Problematiken med SVA-ämnet	6
1.3 Kategorin "andraspråkselev" som social konstruktion	7
2. Syfte, frågeställning och disposition	10
2.1 Syfte.....	10
2.2 Frågeställning.....	10
2.3 Textens disposition	11
3. Närliggande forskning	12
3.1 Svenskämnen i skolans styrdokument och i det praktiska arbetet	12
3.2 Flerspråkiga elevers skolsituation i svensk forskning och rapporter	14
3.3 Flerspråkighet och identitet i en utbildningskontext.....	15
4. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	18
4.1 Socialkonstruktionistiskt perspektiv	18
4.2 Social kategorisering	19
4.3 Identitetsbegreppet och positionering	21
4.4 Etnisk identitet.....	23
4.5 Två-och flerspråkighet, förstaspråk - och andraspråk	25
5. Material, metod och genomförande	27
5.1 En kvalitativ ansats.....	27
5.2 Datainsamlingsmetod - Semistrukturerad intervju	28
5.3 Urval och genomförande.....	29
5.4 Analysprocessen	31
5.5 Validitet och reliabilitet.....	32
5.6 Etiska överväganden	33
6. Resultatredovisning och analys	35

6.1 Aktuella läroplaner under deltagarnas studietid.....	35
6.2 Presentation av informanterna	36
6.3 Tematisering och citat.....	39
6.4 "Andraspråkselev" i behov av särskild undervisning – på vilka grunder?	40
6.4.1 Flerspråkigheten – snarare ett hinder än en tillgång under skolåren.....	40
6.4.2 "Andraspråkseleven" som skiljer sig från majoritetens elever	42
6.5 Avvikarpositioner, identitet och tillhörighet – ett dilemma	44
6.5.1 "Svensk" och "icke-svensk" på en och samma gång.....	44
6.5.2 Kontextens betydelse och förhandlingar kring identitet	47
6.6 Rollen som "andraspråkselev" och dess betydelse för motivationen, skolprestationen och självuppfattningen under skolåren.....	48
6.6.1 Motbevisa eller leva upp till rollen "andraspråkselev"	48
6.6.2 Rollens betydelse för självuppfattningen.....	51
7. Sammanfattning och diskussion	54
7.1 Sammanfattning.....	54
7.2 En samstämmig bild av rollen "andraspråkselev"	57
7.3 Konsekvenser av att definieras som en "flerspråkig individ"	59
7.4 Rollen "andraspråkselev" förknippad med <i>etnisk identitet</i>	60
7.5 Förslag på vidare forskning.....	61
8. Referenser	62
9. Bilagor	66
9.1 Intervjuguide.....	66
9.2 Förfrågan på facebook.....	67

Förord

Det är med stor glädje och lättnad som jag sätter punkt för detta arbete. Det har varit ett känslösamt och tidskrävande projekt som har fått mig att känna uppgivenhet många gånger, men samtidigt så otroligt givande. Jag är så oerhört tacksam att jag har fått så fint stöd från min omgivning under processens gång. Jag vill börja med att rikta ett stort tack till min handledare Birgitta Odelfors som har väglett mig genom det här arbetet. Tack också till alla informanter som har deltagit, utan er hade jag inte haft en färdig uppsats idag. Jag vill även tacka min stora härliga familj, speciellt mina älskade barn som emellanåt har fått stå ut med en frånvarande mamma som aldrig har haft tid för annat än studierna. Jag hoppas samtidigt att jag har varit en inspirerande förebild för er och även fått er att förstå hur viktigt och tillfredställande det är att studera. Min man Josef som har fått ställa upp extra mycket för att jag skulle hinna ro detta arbete i land vill jag också tacka. Min syster Rim som också har peppat mig när jag har behövt det som mest. Tack för att du alltid lyssnar och finns där för mig. Tack Jan för din stora gästvänlighet, bara att få låna ett rum att sitta i när biblioteket har varit stängt har betytt så mycket. Tack för ditt goda kaffe, dina uppmuntrande ord och bra tips. Med detta sagt, ser jag nu fram emot ett nytt spännande kapitel i mitt liv.

Miriam Svedlund 28 maj 2017

1. Inledning och bakgrund

År 1995 blev skolämnet svenska som andraspråk¹ formellt etablerat som ett självständigt ämne i hela det svenska skolväsendet. Å ena sidan har skolämnet som syfte att stödja ”andraspråkselevens” språkinlärningsprocess, lärande och väg till skolframgång (Economou, 2015, s. 15-16). Å andra sidan visar flera rapporter att det finns stora problem med ämnets status, implementering och organisation. Ämnets funktion och berättigande har även problematiserats inom forskningen (Economou, 2015; Mattlar, 2008). Denna spänning mellan att undervisningen i SVA-ämnet å ena sidan ska gynna ”flerspråkiga elevers” utveckling i det svenska språket, men att det å andra sidan visar sig råda en viss osäkerhet kring huruvida detta på bästa sätt ska organiseras och genomföras, ligger som grund för denna studie då ovanstående premisser på olika sätt kan tänkas ha betydelse för de individer som har tillhört, eller för den delen fortfarande tillhör SVA-undervisningen.

1.1 Aktuella bestämmelser och SVA-ämnets syfte

I Vetenskapsrådets forskningsöversikt om flerspråkighet av Hyltenstam m.fl. (2012, s.76) framgår det att undervisningen i SVA ska anordnas av kommunerna enligt gällande skolförordning, ”om det behövs” och för de elever som har annat språk än svenska som modersmål samt för elever som tidigare gått i skolor i utlandet men har svenska som modersmål. Även elever som talar svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en av vårdnadshavarna inkluderas i målgruppen. Vidare är det skolrektor som fattar beslut om vilka som behöver denna typ av undervisning som eget ämne. Utifrån detta och med tanke på kriteriet ”om det behövs” kan vi konstatera att det inte är helt självklart enkelt att tyda vilka elever som ska tillhöra undervisningen och följa kursplanen i SVA. Således krävs det en rektor eller lärare som är väl insatt på området så att det blir en så rättvis placering som möjligt för den aktuella målgruppen.

Läser man vidare i dagens kursplan för ämnet svenska som andraspråk i grundskolan (Skolverket, 2011, s.259) kan vi se att ämnet syftar till att eleverna utvecklar kunskaper i och om det svenska språket. Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga samt ska kunna uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Genom undervisningen ska eleverna därmed ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära. Vidare ska undervisningen ge eleverna rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin

¹ Fortsättningsvis kommer förkortningen SVA användas då det är adekvat.

kunskapsnivå, *utan att det ställs för tidiga krav på korrekthet*. Detta skulle kunna tolkas som att läraren bör ha visst överseende med hur eleven i fråga formulerar sig, alltså kring korrektheten i såväl tal som skrift när läraren gör sin bedömning av elevens kunskaper. Samtidigt kan man inte låta bli att fråga sig hur gynnsamt det skulle vara för en elevs språkutveckling, skolprestation och skolframgång, särskilt om eleven i fråga är född eller från tidig ålder uppvuxen i Sverige och har svenskan som huvudsakligt umgängesspråk? Även om intentionen är god, så visar dock utvärderingar att det finns en hel del problem med ämnet, vilket jag i följande avsnitt kommer att redogöra för.

1.2 Problematiken med SVA-ämnet

I Forskningsöversikten om flerspråkighet av Hyltenstam m.fl. (2012, s.78) som tidigare nämnts, lyfts det fram att det finns många utvärderingar som visar på framgångsrika exempel på hur svenska som andraspråk bedrivs i skolorna. Dock är det desto fler som visar på stora brister sett över landet i stort. Hyltenstam m.fl. (ibid.) menar att det i huvudsak finns två teman som diskuteras flitigt i debatten, nämligen *implementeringsproblematiken* och *ämnet som särskiljande praktik*. De problem som beskrivits handlar dels om att undervisning över huvud taget inte anordnats trots att behov har konstaterats samt att ämnet ges i form av stödundervisning i stället för som ett eget ämne, att en stor andel av de undervisande lärarna saknar relevant utbildning och att bedömningen av vem som ska delta i undervisningen är bristfällig. Så som SVA-ämnet har utvecklats menar Hyltenstam m.fl. (2012, s. 80) att det inte går att bortse ifrån att det har blivit ett ämne som uppfattas som särskiljande från den ”vanliga” svenskan², där undervisning i SVA föreskrivs om elevens språkförmåga inte duger.

I artikeln *Svenska på sämre villkor* från lärarförbundets tidning Alfa (2012) har en annan undersökning sammanställts som visar liknande resultat. Genom ett enkätutskick som Alfa gjorde, där 400 rektorer fick svara på frågor som gällde ämnet SVA, visade det sig att väldigt få lärare som undervisade i ämnet hade kompetens i det. På mer än hälften av skolorna, 53 procent, hade högst en fjärdedel av SVA-lärarna högskolepoäng i ämnet. Det såg olika ut och var oftast godtyckligt hur urvalet av vilka elever som skulle tillhöra undervisningen gick till. Knappt hälften av skolorna, 48 procent, använde sig av någon form av språkbedömning för att se vilka elever som var i behov av undervisning i SVA. På ungefär en tredjedel av skolorna, 30 procent, visade det sig att man lät *alla* elever med annat modersmål läsa ämnet.

² Fortsättningsvis använder jag förkortningen Sve för svenskämnet. Citationstecken som används vid t.ex. ”vanlig svenska” skrivs ut för att synliggöra och problematisera kategoriseringar som används från annan forskning och litteratur samt i deltagarnas intervjuvar.

Med hänsyn till ovanstående råder det inget tvivel om att SVA-ämnet bör diskuteras vidare och i en motion till riksdagen 2015/16:2739 med titeln *Bättre undervisning i Svenska som andraspråk* har det presenterats förslag till bättre undervisning i skolämnet genom bl.a. en förändrad lärarutbildning. Vi kan också se att hela 20 procent av eleverna i den svenska grundskolan tillhör den grupp som är aktuell för att läsa SVA-ämnet och som tidigare nämnts handlar det inte enbart om elever som invandrat till Sverige, utan även elever som är födda och uppvuxna i Sverige men som har ett annat modersmål. I motionen lyfter man också fram en granskning som skolinspektionen gjorde 2010 gällande språk - och kunskapsutvecklingen för barn och elever med annat modersmål än svenska, som även den visade på stora brister i både hur man avgör vilka elever som får gå SVA samt på otillräcklig behörighet hos lärare och brister i själva undervisningen.

1.3 Kategorin "andraspråkselev" som social konstruktion

Det finns flera forskare som har pekat på hur "svenskhet" ofta utgör en outtalad men genomgripande referensram i skolan och att utbildningssystemet på så sätt blir en arena för reproduktion av invandrarskap. Samtidigt som det finns uttalade intentioner om att ta tillvara alla elevers kunskaper och erfarenheter, så utmärks utbildningssystemet av en kompensatorisk inställning gentemot elever med utländsk bakgrund. I förhållande till det "svenska" tolkas skillnaderna därför som något avvikande och som brister som behöver kompenseras (Lunneblad, 2006, s.27).

I rapporten *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis* (SOU 2006: 40) kan vi även där läsa om hur andrafiering sker i skolan på många olika sätt. Exempelvis genom att "elever med annan etnisk bakgrund" än majoritetsbefolkningens kategoriseras som "invandrarelever" av lärare, vilket bidrar till, snarare än hindrar, reproduktionen av ett normativt "vi" och ett avvikande "dem". Enligt Fridlund (2011, s.18) utgör kategoriseringar, även om de är problematiska, en nödvändighet i syfte att organisera, systematisera och förenkla vår tillvaro i en värld präglad av en mångfald av företeelser, händelser och individer då vi varken har möjlighet eller kognitiv kapacitet att uppmärksamma alla detaljer och benämna dem. I skolsammanhang handlar det inte enbart om ett behov av att förenkla eller systematisera tillvaron genom att kategorisera elever, utan även om att fördela resurser åt dem som anses vara i behov av något annat eller mera. En grupp som har tillkommit i skolan, förutom de traditionella kategorierna av elever inom det specialpedagogiska området, är just "svenska som andraspråkselever" som anses vara i behov

av något annat eller mera (ibid.).

När människor blir föremål för kategorisering i samhället innebär det i praktiken att de tillskrivs egenskaper och en social position som inte stämmer överens med den egna självbilden (Runfors, 2003, s. 27). I och med det skulle man också kunna tänka sig att personerna i fråga, som kategoriseras in i en viss grupp/kategori även tillskrivs en roll som de i själva verket kanske inte trivs i eller kan identifiera sig med.

I relation till detta blir därför identitetsbegreppet centralt eftersom identitet enligt Månsson (2009, s. 51) inte enbart för människor samman utan även avskiljer dem från varandra. Det som för individer samman baseras på likhet och sådant som skiljer dem åt utgörs av skillnad. Individens identitet uppstår därmed inte bara av sig självt, utan skapas i mötet med andra och beroende på vad ett samhälle tillåter en människa att vara.

Detta har väckt många frågor och funderingar hos mig som jag ämnar undersöka vidare genom min studie med fokus på vad som händer med ens identitet, ens självuppfattning, motivation och skolprestation när man i skolan som elev, har tillskrivs en roll man kanske själv inte identifierar sig med. I detta fall rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning.

Utifrån ovanstående har vi kunnat konstatera att ”andraspråkselever”, eller vissa ”elever med utländsk bakgrund”, anses vara en elevkategori som är i behov av en särskild undervisningsform (Fridlund 2011; Lunneblad 2006) och att denna särskilda undervisning i form av ämnet SVA syftar till att stödja elevernas språkinlärningsprocess, lärande och inte minst vägen till skolframgång (Economou, 2015, s. 15-16). Men med tanke på de svårigheter och brister som har visat sig finnas såväl organisatoriskt och innehållsmässigt som i hur man avgör vilka elever som är i behov av ämnet, så skulle man kunna tänka sig att ofrivilliga andraspråkselever³ riskerar att konstrueras i undervisningen.

Ser vi till tidigare forskning på området så har intresset ofta legat på didaktiska aspekter av SVA-ämnet, alltså främst kring ämnesinnehållet med exempelvis fokus på skillnaderna mellan Sve-ämnena och SVA samt hur verksamma inom skolan förhåller sig till själva undervisningen och hur den bör organiseras och bedrivs (ex. Economou, 2015; Fridlund, 2011). Även läroböckernas innehåll har analyserats för att se vad dessa förmedlar i form av

³ Med ”ofrivilliga andraspråkselever” menar jag de elever som anser sig starkare i det svenska språket och som därmed inte definierar sig själva som ”SVA-elever” i behov av särskild undervisning.

uppfattningar och värderingar om det svenska samhället (Mattlar, 2008). Analyser av styrdokumentet för SVA har även gjorts för att se vad ämnet erbjuder ”andraspråkselever” i termer av lärande samt studier kring vilka utbildningsideal och vilket ämnesinnehåll som kommer till uttryck i ”andraspråkselevs” berättelser om mötet med SVA och den svenska skolan (Torpsten, 2008).

Det som däremot tidigare forskning berört i mindre utsträckning och som föreliggande studie ämnar undersöka är hur *före detta* SVA-elever i vuxen ålder resonerar kring, samt förhåller sig till rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning och i relation till det förhandlar kring frågor om identitet.

2. Syfte, frågeställning och disposition

2.1 Syfte

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka hur åtta före detta SVA-elever i vuxen ålder resonerar kring, samt förhåller sig till rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning. Vidare utifrån informanternas utlåtanden undersöka hur olika subjekspositioner⁴ tar form samt skapas och omskapas i deras berättelser. Inom ramen för denna studie är syftet också att undersöka vilken betydelse rollen ”andraspråkselev” fick för deltagarnas motivation, skolprestation och självuppfattning under skolåren.

2.2 Frågeställning

I min undersökning kommer jag att utgå från följande frågeställningar:

- *Hur framställer deltagarna sig själva i rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning?*
- *Hur positionerar sig deltagarna själva och av andra, så som det framstår i deras berättelser?*
- *Vilken betydelse fick rollen ”andraspråkselev” för deltagarnas motivation, skolprestation och självuppfattning under skolåren?*

Det empiriska materialet består av intervjuer med åtta unga vuxna som är födda eller från tidig ålder uppvuxna i Sverige, i åldrarna mellan 19 och 32 år gamla. Samtliga har tillhört en ”annan” undervisning åtskild från Sve-undervisningen under grundskoleåren. Deltagarna har alla haft någon form av särskild undervisning i mindre grupp, i form av ”svenska som främmande språk” eller ”SVA” beroende på vilken läroplan som var aktuell mellan åren 1991 - 2012 då eleverna tillhörde skolundervisningen.

Den empiriska studiens resultat analyseras utifrån ett teoretiskt ramverk där centrala teoretiska begrepp som *social kategorisering, identitet, etnisk identitet* samt *två – och flerspråkighet, förstaspråk* och *andraspråk* fungerar som analysverktyg, samt utifrån ett

⁴ Begreppet subjeksposition har i denna undersökning lånats in från diskursanalysen. Jag har valt att använda det för att synliggöra att subjektet lär känna sig självt som individ genom att identifiera sig med *något* utanför sig självt. Medan begreppet identitet är detsamma som att identifiera sig med något, så är detta ”något” de subjekspositioner som individen erbjuds av diskurserna, dvs. något som skapats och en position subjektet ”får” samt som förhandlas i interaktion med andra (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 50).

socialkonstruktionistiskt perspektiv som utgångspunkt, vilket jag anser vara givande för undersökning av komplexa sociala konstruktioner.

2.3 Textens disposition

I närmast följande avsnitt 3, redogör jag för tidigare forskning på området för att sedan i avsnitt 4 övergå till att presentera det teoretiska ramverk och de centrala teoretiska begrepp som ligger till grund för uppsatsen. Avsnitt 5 utgör studiens metoddel, där redogörs också för de etiska aspekter jag har tagit hänsyn till i min undersökning samt hur analys har genomförts. Därefter, i avsnitt 6 följer resultatredovisning och analys av de genomförda intervjuerna, där deltagarnas utlåtanden tolkas och förstås mot det teoretiska ramverket som inryms i studien. I avsnitt 7 avslutas studien med en sammanfattande del följt av en diskussion kring undersökningens resultat samt frågor för vidare forskning.

3. Närliggande forskning

Flera omfattande studier har gjorts inom olika discipliner som berör flerspråkiga individers situation i såväl skolan som ute i samhället i stort. I kapitlet tas forskning upp som på olika sätt ligger nära föreliggande studie. Några har redan nämnts inledningsvis och det gemensamma är att de tar sin utgångspunkt i pedagogiskt förankrade frågor som har att göra med flerspråkiga elever i en skolkontext samt knyter an till SVA-ämnet. I ett avsnitt har jag valt att presentera en studie med syftet att redogöra för vilken sorts forskning samt vilka forskningsfrågor som var aktuella när deltagarna i min egen studie tillhörde skolundervisningen. Även andra undersökningar kring språkutbildning för ”flerspråkiga elever” i relation till frågor om identitetsskapande kommer att lyftas fram i slutet av detta kapitel.

3.1 Svenskämnen i skolans styrdokument och i det praktiska arbetet

I avhandlingen *”I svenska två vågar jag prata mer och så”*. En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk (2015) av Catarina Economou har skolämnet SVA undersökts med fokus på dess legitimitet på gymnasienivå, vilka synsätt som var rådande kring ämnet på den skola där studien genomfördes, samt vilka skillnader som gick att finna mellan ämnena Sve och SVA i gamla kursplaner (Lpf94) respektive nya (Gy11). Syftet med studien var att utifrån ett kritiskt didaktiskt perspektiv undersöka och analysera ”flerspråkiga elevers” situation med särskilt fokus på ämnesinnehåll och undervisning i SVA. För att få en så heltäckande bild som möjligt av SVA-ämnet samt elevernas situation gjordes en komparativ undersökning av styrdokument i svenska som andraspråk och svenska. Med hjälp av intervjuer och observationer undersöktes även elevernas och lärares attityder till ämnet, hur innehåll och undervisning kunde gå till och såg ut i förhållande till styrdokumentens intentioner.

Resultaten visade att det hade blivit en tydlig åtskillnad mellan de båda svenskämnen sedan (Lpf94) i analysen av kursplanerna. Ämnet valdes också främst av eleverna eftersom de kände sig tryggare i mindre undervisningsgrupp, inte för att de var i behov av det för att ”stärka” språket. SVA ämnet sågs samtidigt som ett kompensatoriskt och underordnat ämne med färre utmaningar. Hos lärarna rådde ett synsätt på ämnet där språkets *form* och mest färdighetsträning stod i fokus. Economous resultat leder oss till den slutsats att ämnet bör utvecklas till *ett* nytt svenskämne med en ny och bättre modell som kan tillvarata den språkliga och kulturella mångfalden i skolan.

I Lena Fridlunds (2011) avhandling, ytterligare en studie om skolämnet SVA, är en intressant aspekt att hon för in det specialpedagogiska fältet och specialundervisningen som en sätt att synliggöra hur andraspråks- och specialundervisningen vid en första anblick kan tänkas likna varandra, eftersom det handlar om ”elever som är i behov av något annat eller mera än vad ordinarie undervisning kan erbjuda” (s. 23, 12) men att de samtidigt skiljer sig åt genom att en mer inkluderande intention eftersträvas inom det specialpedagogiska fältet, vilket syns i både styrdokument och i det praktiska arbetet, medan utvecklingen av andraspråksundervisningen kännetecknas av en mer åtskild undervisning genom exempelvis förberedelseklasser samt att det undervisas som ett eget ämne. Därför undersöks i Fridlunds studie hur ”talet om” en åtskild undervisning för vissa elever i SVA och i förberedelseklass formuleras och motiveras i styrdokument och av olika yrkesutövare inom det grundskoleområdet där studien genomfördes. Den huvudsakliga metodologin hon använde var klassrumsobservationer och dokumentanalys, men även intervjuer med skolpersonalen gjordes.

Genom undersökningen kunde Fridlund bl.a. konstatera att både forskning och myndigheter är överens om att SVA ska vara ett eget ämne, vilket skiljer Sverige åt från andra länder där ett mer inkluderande förhållningssätt förespråkas.

Ytterligare resultat i studien visar att SVA-lärarna hade svårt att motivera sin undervisning i språkutvecklande termer, de menade istället att eleverna behövde arbetsro i mindre grupp, enklare uppgifter samt att de måste ställa lägre krav på eleverna för att kunna möta deras behov. En av Fridlunds slutsatser är att det finns en viss oro att elevgruppen betraktas som annorlunda av kamrater och skolpersonal, samtidigt och med hänsyn till det som står i styrdokumentet är den åtskilda undervisningen något som ”föredras” bland personalen. Därmed är det inte undervisningen i sig, utan framför allt styrdokumentet som gör SVA till ett särskiljande ämne, eftersom det är dessa dokument skolpersonalen förhåller sig till i arbetet med sina nyanlända och ”flerspråkiga elever”. Jag har inspirerats av Fridlunds resonemang kring ”andraspråkselever” sedda som en elevgrupp ”i behov av något annat eller mera än vad ordinarie undervisning kan erbjuda” liksom inom det specialpedagogiska fältet, och har därför använt mig av liknande terminologi som utgångspunkt i min undersökning.

3.2 Flerspråkiga elevers skolsituation i svensk forskning och rapporter

En annan för mig relevant studie är Lena Granstedts (2010) avhandling, *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*, där hon bl.a. har gjort en analys av forskning och rapporter från 1980 till 2005 inom området mångkulturella frågor i skolan. Den ger en god överblick kring både synsätt på ”flerspråkiga elever”, dess skolresultat och skolans undervisning, så som framgår ur forskning och rapporter under den period då de flesta deltagarna från min egen undersökning gick i skolan, mellan åren 1990 - 2005.

Granstedts (2010, s.38, 39) analys påvisar hur rapporter från 1980-talet och början av 1990-talet till stor del koncentrerats till att handla om de elever som då ofta benämndes ”invandrarelever” eller ”invandrabarn” och deras bristande studieresultat. De bakomliggande faktorer som ofta lyfts fram som orsaken till elevernas dåliga studieresultat är i första hand kopplade till eleven och elevens föräldrar samt deras ekonomiska, sociala, språkliga och kulturella bakgrund. Däremot sker en förändring i början av 1990-talet, då språkliga faktorer börjar betonas, exempelvis om eleven deltar i SVA-undervisningen eller inte, samt hur språkanvändningen i hemmet ser ut. Detta ses som mest betydelsefullt för elevens skolframgång samt som förklaringar till elevernas bristande studieframgångar (ibid.).

Det är alltså *språk* som utgör en viktig utgångspunkt i de studier som görs under hela 1990-talet och då handlar det framför allt om SVA, modersmål och om modersmålsundervisning samt vikten av att elever får utveckla sin tvåspråkighet. Flera rapporter lyfter även fram skolspråket som problematiskt för ”flerspråkiga elever”, såväl i exempelvis läromedel som språket i matematik. Lärare anser att elevens språk och förförståelse är otillräcklig för att exempelvis kunna förstå läromedel i samhällsorienterade ämnen. Det är därmed språket i skolans läromedel och undervisningen som lyfts fram som viktiga för elevens möjlighet till skolframgång, även faktorer såsom vistelsetid i Sverige, språkanvändning i hemmet, sociala, ekonomiska och mänskliga vilka också ses som betydelsefulla för hur eleven klarar sig i skolan (Granstedt, 2010, s. 38, 39).

Genom sin analys av olika rapporter kan Granstedt (ibid.) konstatera att den s.k ”invandrareleven” ofta positioneras som någon med brister eller som någon som saknar något och därför har dåliga resultat i skolan under 1980 och fram till andra hälften av 1990-talet. Likaså positioneras föräldrarna till de ”flerspråkiga eleverna” som personer med

bristande språkkunskaper. Däremot i slutet av 1990-talet och början av 2000-talet börjar ”eleven med utländsk bakgrund” istället ses som en möjlig resurs i den mångkulturella skolan och elevernas språkkunskaper börjar värdesättas mer och ses nu som betydelsefulla för elevens studieframgång och alltså inte som i de tidigare rapporterna, som orsak till elevens misslyckade studier. Granstedt (2010, s.41) menar att det under perioden 1980-2005 fanns ett påtagligt bristtänkande kring eleven, läraren och undervisningen som kan härledas till 1960-talet, då man initierade s.k. ”invandrarundervisning” vilken ansågs behövas eftersom det fanns problem för ”invandrarbarnen” att klara skolan. Det var i samma veva man införde den hemspråksundervisning som idag kallas modersmålsundervisning, och svenska som främmande språk som numera heter ”svenska som andraspråk” (ibid.).

I förhållande till min egen undersökning kan detta skiftande synsätt som framkommit ur Granstedts analys av forskningen och rapporterna vara väl värda att känna till, eftersom det ger oss en översikt av forskningsläget kring ”flerspråkiga elevers” situation i Sverige under den period då deltagarna från min egen undersökning gick i skolan. Därmed har jag valt att inte ge en historisk överblick kring SVA-ämnets framväxt eftersom det inte är relevant i relation till studiens syfte, utan håller mig till det som hittills har presenterats, dvs. vilka frågor som varit aktuella i rapporter och forskning under deltagarnas studietid, samt vilka synsätt och hur ”flerspråkiga elevers” skolsituation har sett ut.

3.3 Flerspråkighet och identitet i en utbildningskontext

Flera sökvägar användes för att finna studier som berör frågor liknande mitt eget undersökningsområde⁵ och som tidigare nämnts finns det många studier som behandlar ämnet flerspråkighet och andraspråksinlärning hos elever, men som i mindre utsträckning har studerat hur det ter sig i förhållande till identitetsskapande. Även Jennifer Ayres (2003) menar att ”there is still a great need for investigations on language attitudes and identity issues within the heritage language education research community” (Ayres, 2003, s. 47). Hennes projekt startades upp med hänsyn till den avsaknad och brist på undersökningar som rör just individens språkliga erfarenheter och frågor kring språklig identitet och språkligt arv.

⁵Sökningar har gjorts för att finna studier som innefattar ämnet svenska som andraspråk respektive identitet och identitetsskapande. Både fria sökningar på Google samt med hjälp av databaserna LIBRIS, ERIC, Google scholar, SöderScholar med sökorden: svenska som andraspråk, flerspråkighet och identitet, bilingual education, second language learning, identity, negotiation of identities, multilingual etc. Även granskningar av referenslistor i relevanta artiklar och avhandlingar har gjorts samt sökningar på Nationellt centrum för svenska som andraspråk.

I Ayres (2003, s. 47) amerikanska studie undersöktes hur studenter födda i USA med latinamerikanskt ursprung, resonerade kring sina erfarenheter från att växa upp som flerspråkiga individer. I projektet undersöktes främst vilka attityder till, samt uppfattningar dessa individer i vuxen ålder hade om såväl det engelska och spanska språket som vilka etniska, kulturella och språkliga dilemman de stött på under skapandet av sin identitet.

Syftet med Ayres (ibid.) studie var att ge röst åt denna marginaliserade grupp, samt hjälpa spansklärare som håller i språkkurser på spanska att få en ökad förståelse för vilka språk – och identitetssvårigheter många studenter bär med sig in i klassrummen. Genom projektet ville hon synliggöra upplevelser som medlemmar från olika språkgrupper i USA hade erfårit för att vidare skapa en diskussion kring hur flerspråkiga program kan utformas inom utbildningen.

Med hjälp av tio semistrukturerade intervjuer samt ett fokusgruppsamtal med deltagarna, totalt 17 personer i åldrarna 19-25 år, kunde hon konstatera att det rådde viss förvirring hos flera av dem när det kom till frågan om relationen mellan deras språk och identitet. Det visade sig uppenbart att deltagarna, födda och uppvuxna i USA, på grund av sin flerspråkighet hade svårt att definiera sig själva som det ena eller det andra, eller veta vad de skulle kalla sig själva i termer av amerikan eller latinamerikan. De var osäkra på vad alla etniska ”etiketter” betydde eftersom många av dem menade att bara för att man talar ett visst språk, behöver det inte betyda att det avgör ens identitet (ibid.).

Ayres (2003) studie synliggör relationen mellan språk och identitet, dess komplexitet samt hur det kan upplevas hos flerspråkiga individer som har spansktalande föräldrar som har immigrerat till USA från Latinamerika och menar att:

The more that educators understand their students, the more informed and *positive* their attitudes towards both Spanish and English will be. And the more positively the languages – and in fact bilingualism – are presented to these vital, valuable members of our society, the more easily they will be able to identify with their bilingual, bicultural selves, and less confusion they will suffer thinking that they must choose one language over the other (Ayres, 2003, s. 55).

I likhet med Ayres studie diskuteras i Ann Runfors (2009) artikel *Modersmållssvenskar och vi andra. Ungas språk och identifikation i ljuset av nynationalism* hur ungas språksyn och

identiteskonstruktioner formas, förhandlas, upprätthålls och uttrycks samt hur det kan förstås i ljuset av nynationalism och kulturalism som följt i globaliseringens spår. Hon menar att nationer och grupper världen över söker sina särdrag i globaliserings- och homogeniseringstider, samt påvisar hur det kommer till uttryck genom att skolan oftast lägger tonvikt på att inkludera ”flerspråkiga elever” och göra dem ”jämlika” genom tillförsel av svensk kultur och kunskaper i det svenska språket. Detta i sin tur gör att satsningar på flerspråkighet hamnar i skymundan samt att ”SVA-elever” konstrueras som avvikare i skolpraktiken (Runfors, 2009, s 121). Det visade sig att kulturalismen placerar de unga vuxna och barnen till migranter som deltog i studien i olika positioner – främst avvikarpositionen ”invandrare” och ”icke-svensk” samt att tilltalet som ”invandrare” bidrog till att det skapades delade perspektiv på både språk och identifikationspunkter hos deltagarna trots att de var en ganska heterogen grupp av unga vuxna, både vad gällde ålder, kön och bakgrund. Runfors (2009, s.122.) hävdar att kulturalismens tillskrivningar därmed formade villkor som gjorde något med ungdomarna, men att ungdomarna också själva gjorde något när de svarade upp mot dessa positioneringar och tilltal. Genom att de kallade sig själva ”invandrare” övertogs ett tillskrivet och enhetliggörande epitet menar hon.

Det som ovan nämnda studier däremot inte berör är hur deltagarna navigerar i detta dilemma, samt tänker kring tillskrivningar i avvikarpositioner som ”icke-svensk” eller ”invandrare”, eller som i min egen studie vad en kategorisering som ”andraspråkselev i behov av särskild undervisning” kan tänkas ha för betydelse i identitetsarbetet och inte minst för självuppfattningen, motivationen och för hur man presterar i skolan.

Jag instämmer därför med Runfors (ibid.) som pekar på vikten av att diskutera ungas identiteskonstruktioner liksom deras uppfattningar om sina språkliga kompetenser i relation till, och som svar på, de villkor som skapas av omvärldens tillskrivningar och tilltal. Inom ramen för syftet med denna undersökning är det liknande frågor som kommer att beröras i mitt arbete, dock med fokus på hur *före detta* ”andraspråkselever” i vuxen ålder resonerar kring sina erfarenheter, samt förhåller sig till rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning under grundskoleåren.

4. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

I detta avsnitt redogörs för den teoretiska inramning som används för analys av det empiriska materialet. Först följer ett avsnitt om det *socialkonstruktionistiska perspektivet* vilket är det vetenskapsteoretiska ramverk som ligger som grund för den här undersökningen. Vidare definieras undersökningens centrala teoretiska begrepp som: *social kategorisering*, dess betydelse och effekter, olika aspekter av *identitetsbegreppet* och slutligen definitionen av *två – och flerspråkighet* samt vad ett *förstaspråk* och *andraspråk* innebär.

4.1 Socialkonstruktionistiskt perspektiv

Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 104) kan socialkonstruktionism⁶ som perspektiv belysa hur olika fenomen skapas och upprätthålls genom social interaktion mellan människor i vardagen. Isaksson (2009, s. 39) menar att perspektivet bygger på att den sociala verkligheten och sociala fenomen är konstruerade, något som sker i interaktion mellan människor när de ska försöka förstå och begripliggöra verkligheten. Även Thomassen (2007, s. 205) menar att man inom socialkonstruktionismen lägger tyngdpunkten på den språkliga sociala interaktionen som betingelse för kunskap. Kunskap uppstår i en kontext där människor genom språklig interaktion med varandra konstruerar relationer mellan såväl subjekten som mellan subjekten och objekten. Det är genom dessa konstruktioner som både vår verklighetsuppfattning och vår självförståelse etableras. Med andra ord är kunskapsprocessen inte primärt individuell eftersom kunskap skapas i de språkliga relationerna i sociala gemenskaper (ibid.).

Som socialkonstruktionist menar man att: ”de sätt på vilka vi förstår och kategoriserar i vardagen inte är en reflektion av världen ’därute’ utan en produkt av historiskt och kulturellt specifika föreställningar om världen, och att de därmed är kontingenta” (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 104). Det innebär att de inte är fasta, utan skapas, omskapas, förändras och upprätthålls liksom föreställningar om vad som exempelvis är normalt eller avvikande och i och med det är influerade av det sammanhang vi lever i och de normer, värderingar och kulturella synsätt som råder i samhället (Isaksson, 2009, 39). Det främsta målet med ett ”socialkonstruktionistiskt prat” är att öka medvetenheten om att sådant som ofta tas för givet inte nödvändigtvis behöver förhålla sig så som man föreställer sig (Thomassen, 2007, s.

⁶ Beteckningarna ”socialkonstruktionism” och ”socialkonstruktivism” används i litteraturen, dels om varannat och dels med något olika betydelser. Jag ska här inte gå in på nyanskillnaderna och väljer att använda den första beteckningen socialkonstruktionism genomgående i mitt arbete.

207). Hornscheidt och Landqvist (2014, s. 23-24) påpekar dock att det är viktigt att veta att vi inte ständigt konstruerar precis allt, utan att vi måste behandla vissa saker som ”naturliga” för att kunna fungera som sociala varelser i ett sammanhang. Den socialkonstruktionistiska idén handlar om att förstå att de saker vi uppfattar som naturliga objekt, identiteter eller handlingsmöjligheter i själva verket är en del av en större social process (ibid.). Som individ kan man alltså inte helt autonomt välja vilka konstruktioner man önskar ska gälla eftersom vi inte enskilt kan bedöma alla de livsbetingelser, verklighetsbilder och normföreställningar som vi omgärdas av, utan det görs alltid i ett större socialt sammanhang genom interaktionen med andra. Som de sociala varelser vi är, är det genom sociala konstruktioner som vi blir delaktiga i den gemenskap som också erbjuder sociala normer av olika slag.

Dessutom är de starkaste sociala konstruktionerna institutionellt förankrade, vilket betyder att de skapas och normaliseras inom ramen för exempelvis skolan och lagstiftningen (Hornscheidt och Landqvist, 2014, s. 26). Detta för mig avslutningsvis vidare in på hur jag ser på det socialkonstruktionistiska perspektivet i relation till min egen studie. Med andra ord och som tidigare nämnts menar jag att skolan som institution riskerar att konstruera en elevkategori - ”andraspråkselever” i behov av särskild undervisning. Denna sociala konstruktion baseras på såväl rådande normer i samhället, som på de föreställningar, uppfattningar och de värderingar som finns kring ”flerspråkiga individer” och ”deras” behov.

4.2 Social kategorisering

Utan förmågan att kategorisera in saker och ting vi möter i vår vardag skulle tillvaron bli kaotisk och varje detalj i omgivningen skulle behöva analyseras på nytt i varje ny situation. Att kategorisera tillhör därför människans mest kognitiva processer, det hjälper oss att strukturera upp våra tankar och erfarenheter och det svarar upp mot vårt behov av ordning och trygghet i vardagen. Kategorisering är ofrånkomligt och nyttigt för vår överlevnad och det är något som sker automatiskt inom loppet av några sekunder (Musk och Wedin, 2010, s. 25).

Vi människor hanterar och ordnar vår sociala omgivning genom *social kategorisering* och med hjälp av sociala kategorier kan vi urskilja likheter och olikheter, vi sammanför och grupperar människor utifrån karakteristiska som tillskrivs dem, vilket ständigt pågår och är ett allmänmänniskt sätt att skapa ordning i omvärlden. Kategorier formar också våra uppfattningar om vilka vi själva är och vilka andra är (Runfors, 2003, s. 25). György-Ullholm

(2010, s. 25) menar att människor, till skillnad från föremål, delas in efter faktorer som har någon *social betydelse* för oss, sådant som skapar föreställningar om samhörighet oss människor emellan, som exempelvis: ålder, kön, religion, etnicitet, yrke o.s.v. Dessutom är det olika faktorer som personens klädsel, utseende eller språkbruk och annat som vid tillfället fångar vår uppmärksamhet som oftast ligger som grund för denna kategorisering. Men kategorisering av människor kan även vara problematiskt, vilket Månsson (2009) beskriver på följande sätt:

Genom uppdelning i exempelvis vitt och svart, ”vi” och ”dom” eller bra och dåligt framkallas en begränsad form av annanhet som manifesteras i stereotyper. Genom att annanhet eller skillnad kopplas till en social kategori, en stereotyp, och inte till vem en människa är utgör denna kategori en bild av det andra, det som skiljer sig från majoritetssamhällets medlemmar (Månsson, 2009, s. 18).

I ovanstående citat kan vi utläsa olika aspekter av makt, exempelvis hur medlemmar från majoritetssamhället kan utgöra de normativa föreställningar som ligger som grund för kategorisering av ”andra” människor. Att dela in människor i ett ”Vi” och ”dom” utifrån föreställda skillnader och egenskaper begränsar individer på olika sätt. Sådana tillskrivningar kan få sociala följder i form av sättet hur omgivningen väljer att behandla och bemöta den uppmärksammade kategorin, vilket i förlängningen även kan påverka individernas självbilder negativt (Runfors, 2003, s. 27). Enligt Isaksson (2009, s. 39) kan kategorisering, samt att bli definierad av andra medföra vissa konsekvenser för individen i identitetsarbetet och för individens identitet. Genom exempelvis nedvärderande attityder och reaktioner från omgivningen, liksom hur individen svarar upp mot att bli kategoriserad samt reagerar på den sociala mening som tillskrivs individen av andra, kan i slutändan leda till en självuppfyllande profetia för den som blir kategoriserad.

Social kategorisering medför alltid ett upprättande av gränser, oavsett om det är avsikten eller inte. Det som ses som annorlunda skapas i relation till det som i sammanhanget kategoriseras som det normala – alltså det typiska eller eftersträvansvärda (Runfors, 2003, s.25). Martinsson och Reimers (2008, s. 9) förklarar att det är normer som *gör* kategorierna eftersom en norm alltid pekar mot vad som anses ”normalt” och alltid bär på föreställningar om sin motsats, dvs. det ”ickenormala” eller det ”annorlunda”. Ur detta perspektiv är en avvikelse alltså inte något en individ har i form av en egenskap, utan något som *blir till* i sociala

interaktionsprocesser och som resultat av hur människor definierar, tolkar och kategoriserar varandra (Runfors, 2003, s. 26). Utan kategorisering hade det inte heller funnits några normer att bryta mot, vilket även visar hur viktiga normer är för hur man identifierar sig som individ. Normer både erbjuder och tvingar sig på vissa positioner som är möjliga att identifiera sig med (ibid., s.9) Det finns alltså en slags dubbelhet i social kategorisering, å ena sidan nödvändig och ofrånkomligt, men å andra sidan riskfyllt när det handlar om individer eftersom det kan placera in människor i olika föreställda gemenskaper som inte stämmer överens med det faktiska förhållandet.

Då min studie utgår från det socialkonstruktionistiska perspektivet ses ”andraspråkseleven” inte enbart som en *social konstruktion*, utan även som en *social kategori* som har skapats i relation till något annat som kategoriserats som det normala och eftersträvansvärda i skolan. En elevkategori som i sammanhanget särskiljer sig från andra elevkategorier och där såväl uppfattningar och idéer om ”andraspråkseleven” som faktorer såsom etnisk bakgrund, utseende och språkbruk kan tänkas ligga som grund för kategoriseringen. I och med det blir det således viktigt att uppmärksamma hur även denna studie reproducerar kategorier genom att fokusera på och använda dem, men samtidigt är det nödvändigt att använda en viss kategorisering för att i undersökningen synliggöra på vilket sätt elevkategorier skulle kunna konstrueras. I min undersökning har jag försökt att begränsa mitt eget språkbruk till kategorierna ”svenska som andraspråkselever” (SVA-elever) och svenskämnets elever (Sve-elever). Andra kategoriseringar som används från annan forskning och litteratur, såsom ”elever med utländsk bakgrund”, ”invandrarelever”, ”svenska elever”, ”flerspråkiga elever” osv. har genomgående markerats med citationstecken för att försöka synliggöra att kategoriseringen är en konstruktion som kan ifrågasättas och problematiseras⁷.

4.3 Identitetsbegreppet och positionering

Det finns många olika sätt att se på vad identiteter är för något och hur de uppkommer. Olika discipliners synsätt skiljer sig åt och har även förändrats över tid. Det finns också stora skillnader i vilka termer som används beroende på vad det är man är intresserad av att studera när man undersöker identitet (Musk & Wedin, 2010, s. 112). Begreppet *identitet* är också ett kraftfullt begrepp, eftersom det ligger till grund för såväl avgörande livsval och skapandet av

⁷ Jag har inspirerats av Frida Siekkinen (2015) som använt sig av liknande förfarande i sin masteruppsats. I hennes studie har hon istället markerat kategoriserande termer som nämnts ovan med enkla citationstecken. Jag vill precis som Siekkinen synliggöra att kategorierna är en konstruktion som bör problematiseras.

möjligheter som begränsande och tillslutningar av människors livsbanor. Med andra ord kan uppfattningar och handlingar utifrån identitet förklara både positiva och negativa beteenden från människor gentemot individer och grupper. Genom identitetsbegreppet kan också utövandet av makt i form av förtryck och exkludering ske, men också skapandet av tillhörighet och inkludering (Lorentz och Bergstedt, 2016, s. 55).

Vi kan utifrån ovanstående utläsa att det finns både grupp - och individperspektiv kring identitetsbegreppet. Å ena sidan kan begreppet användas för att beskriva aspekter av en *individuell* eller *personlig* identitet, å andra sidan kan det avse *relationella* dimensioner. Det först nämnda omfattar synen på mål och mening i livet för en individ, liksom uppfattningar, beteenden, attityder och hur individer kommer fram till olika ståndpunkter. Även individens självuppfattning, motivation och framtidsdrömmar är aspekter av en *individuell* eller *personlig* identitet. Den *relationella* dimensionen handlar däremot om relationen visavi andra, dvs. alla de olika samhälleliga och personliga roller som människor ingår i, som exempelvis relationen barn-förälder, lärare, vän, handledare osv. (ibid.). Identitetsbegreppet kan även beskriva *kollektiva* identiteter. Då handlar det om gruppstillhörighet och människors identifikationer med olika grupper och den sociala kategori som de tillhör eller ingår i. Viktigt att tillägga här är att det då kan handla om en egen identifikation likväl som ett utpekande från andra om vilket kollektiv man tillhör (Lorentz och Bergstedt, 2016, s. 56).

Utifrån det socialkonstruktionistiska perspektivet ser man på termen *jaget* som något socialt, alltså att jaget inte är en isolerad autonom agent, utan att detta uppstår, omformas och blir föremål för förhandlingar i sociala praktiker (Whinter Jørgensen och Phillips, 2000, s. 105). På liknande sätt uttrycker Hall (1990) att ” identities are the names we give to the different ways we are positioned by, and position ourselves within, the narratives of the past” (s.225). I vårt berättande om oss själva tar vi alltså ställning till, förhandlar och omförhandlar kring olika s.k subjekspositioner. Identitetsskapandet inbegriper således olika komplexa individuella och sociala processer. Människan har inte heller en enda förutbestämd identitet, utan flera som är i ständig förändring och som beror på vilken kontext vi befinner oss, exempelvis historiskt eller geografiskt och inte minst beroende på rådande diskurs. Identiteter skapas, omskapas och förhandlas därmed genom att individen intar olika subjekspositioner som finns i och avgörs av diskursen. Synsättet innebär att identitet inte är något man *är* utan något man *gör* genom sociala praktiker (Musk & Wedin, 2010, s. 113) och i det sammanhang

vi lever och utifrån de normer, värderingar och synsätt som existerar i samhället i stort (Isaksson, 2009, s. 39).

I min undersökning används positionering och subjektsposition som begrepp för en mer djupgående innebörd av självförståelsen om ”jaget” och för att synliggöra det socialkonstruktionistiska perspektivet, att personer både kan tvingas in i, svara upp mot och inta olika konstruerade positioner som på olika sätt blir betydelsefulla för individen i identitetsarbetet.

4.4 Etnisk identitet

Då min undersökning även berör kategorier som ”invandrare”, ”svensk”, ”icke-svensk”, ”invandrabarn” och ”flerspråkiga individer” som är tätt sammankopplade med frågor som berör etnicitet blir också etnicitetsbegreppet och *etnisk identitet* aktuella i min undersökning. Lunneblad (2006, s. 15) förklarar att etnicitet traditionellt sett har förståtts som ett begrepp som syftar till ett folk som delar samma normer, värderingar och kulturella uttryckssätt. Utgångspunkten för en definition som denna grundar sig i tanken att det finns en ursprunglig gemensam historia och/eller språk, kultur, religion och geografiskt ursprung. György-Ullholm (2010, s.26) påpekar att när de första definitionsförsöken gjordes på 1950- och 1960-talet, sågs tillhörigheten till en etnisk grupp som ett av de mest grundläggande banden människor emellan. Något som var medfött och som tack vare blodsband, blev en kategori man tillhörde samt som blev beständig under människans hela liv. Sett ur denna synvinkel ter sig den etniska tillhörigheten som kategorisk på så vis att man tillhör en viss grupp och ingen annan.

Lunneblad (2006, s. 15) menar att en sådan förståelse av begreppet är problematisk och att etnicitetsbegreppet därför under en längre tid har varit omdiskuterat. Somliga menar t.o.m. att vetenskaplig forskning borde överge begreppet eftersom det är allt för färgat av det historiska, koloniala och eurocentriska sammanhang som det uppkommit ifrån. Han hävdar också att etnicitetsbegreppet närmast rutinmässigt använts för att beteckna relationerna mellan personer födda i Sverige och utlandsfödda, vilket riskerar att vara missvisande och bidra till att framställa olikheter mellan människor som naturliga och oföränderliga om begreppet används på ett okritiskt sätt (ibid., s.16). Jag är medveten om att mitt förfarande, genom att jag använder begreppet etnisk identitet riskerar att tvärtom mina intentioner, istället bidra till att

förtingliga etniska grupper som oföränderliga gemenskaper och enheter. Dock har jag valt att ändå använda mig av begreppet som analytiskt redskap då jag anser att det är relevant i min undersökning.

György-Ullholm (2010, s. 26) förklarar hur man genom att undersöka olika etniska grupper ute i världen nu har fått syn på komplexiteten i etnicitetsbegreppet. Tack vare flera genomförda forskningsarbeten ses etnicitet numera, i globaliseringens och migrationens tidevarv snarare som en social konstruktion, dvs. de är *föreställda gemenskaper* och en produkt av den ständigt pågående förhandling med andra människor som vi regelbundet har en social interaktion med. En central poäng gällande etnicitet, menar även Hylland Eriksen (1993, s. 21-22) är att etnicitet till sin natur är en aspekt av en relation och inte en egenskap hos en grupp. Hylland Eriksen (1993) skriver följande i sin bok *Etnicitet och nationalism*:

För att etnicitet skall uppstå måste grupperna ha ett minimum av kontakt med varandra, och de måste hysa föreställningar om att den andra gruppen är kulturellt annorlunda än den egna. Om dessa villkor inte är uppfyllda, finns ingen etnicitet (s.21).

När det gäller den *etniska identiteten* påpekar Einarsson (2004, s. 40) att den hör ihop med både en subjektiv upplevelse och andra kännetecken. Den etniska identiteten, liksom medlemskap i andra gemenskaper, kännetecknas av att den har ett specifikt innehåll såsom gemensamt ursprung, gemensamma värderingar och kultur, men också av att den sätter upp gränser mellan ett ”vi” och ett ”dom”. Lunneblad (2006, s. 17) antyder t.ex. att en etnisk identitet som ”svensk” är en position som vissa människor hänvisas till och själva identifierar sig med och på så vis birdar till att konstituera, medan andra individer avvisas från den positionen. Etniska gränsdragningar kan därmed betraktas som förhandlingsbara och föränderliga när de uttrycks genom en mångfald av sociala och diskursiva positioner (ibid., s.18), vilket vi också kommer se exempel på i den kommande analysen.

I min undersökning har jag valt att använda mig av begreppet *etnisk identitet* i en vidare bemärkelse och tänker därför inte utreda begreppet på ett djupare plan, trots att det är komplext och ligger en viss fara i att använda det på detta sätt. I min analys kommer det enbart att fungera som ett ”samlingsbegrepp” för att synliggöra hur etnicitet och identitet ofta hänger samman, att det är en social konstruktion och en föreställd gemenskap. Begreppet

används därmed för att synliggöra hur den etniska identiteten på olika sätt kommer till uttryck i det empiriska materialet.

4.5 Två-och flerspråkighet, förstaspråk - och andraspråk

När vi talar om två – och flerspråkighet tänker vi oss oftast att en person är flerspråkig om denne behärskar minst två eller flera språk väldigt väl. Men det är inte så enkelt att ge en kort och tydlig definition av vad flerspråkighet innebär eftersom det är flera olika kriterier som måste uppfyllas. Vad innebär då att vara två – och flerspråkig? I min undersökning ansluter jag mig precis som Musk och Wedin (2010, s. 10) till Skutnabb-Kangas (1981) fyra olika kriterier som används för att karakterisera flerspråkighet, nämligen: ursprung, kompetens, funktion och attityder. *Ursprungskriteriet* innebär att man är flerspråkig om man redan från början har lärt sig två eller flera språk av infödda talare i familjen. *Kompetensskriteriet* handlar om hur väl man behärskar språken, på en skala från ”fullständig” behärskning till att kunna yttra sig begripligt på två eller flera språk. Håkansson (2003, s. 19) påpekar dock att många tvåspråkighetsforskare poängterar att man inte ska tala om fullständig behärskning av två språk eftersom tvåspråkigas båda språk tenderar att användas i så olika sammanhang, vilket innebär att väldigt få personer behärskar två språk lika bra. Det tredje kriteriet, *Funktionskriteriet*, handlar om hur man använder språken i vardagen, att språken kan användas i olika situationer i enlighet med egna önskemål och omgivningens krav. Det fjärde kriteriet, *attityder*, handlar om huruvida man definierar sig själv som flerspråkig eller inte, samt definieras av andra som flerspråkig (Musk och Wedin, 2010, s. 10). Med dessa kriterier som underlag för definitionen av två – och flerspråkighet ska jag nu gå in på andra begrepp som är relevanta i sammanhanget.

Enligt Abrahamsson (2009, s.13) gör man ofta inom forskning skillnad mellan *förstaspråk* och *andraspråk*. Förstaspråket är det språk individen har tillägnat sig *först* då det har exponerats av språket genom sina föräldrar eller andra vårdnadshavare, medan andraspråket betecknar vilka språk som helst som har tillägnats *efter* det att förstaspråket har etablerats eller börjat etableras. I språkvetenskapliga sammanhang likställs termen förstaspråk med *modersmål*, men det är viktigt att känna till att det inte innebär att ett förstaspråk/modersmål alltid är en individs starkaste språk, utan tvärtom är det väldigt vanligt i immigrationssammanhang att framför allt barn i slutändan kommer att behärska andraspråket bättre än sitt modersmål. Termerna förstaspråk och andraspråk syftar därmed på den

ordningsföljd som individen har exponerats för språken och alltså inte på behärskningsgraden (ibid). Man brukar även beteckna andraspråket som det eller de språk som har lärts in *efter* tre års ålder när ett förstaspråk redan har etablerats (Lindberg, 2008, s. 5). I denna undersökning kommer jag använda mig av termerna förstaspråk och andraspråk utifrån ovan nämnda definitioner.

En annan viktig aspekt ur ett flerspråkighetsperspektiv som Lindberg (2008, s. 6) lyfter fram är att flerspråkigheten ofta ses som en brist snarare än som en resurs eftersom ”infödda” språkanvändares kompetens görs till norm. Hon menar att flerspråkiga individers språkliga kompetens måste ses i ljuset av deras flerspråkighet, de är inte dubbelt eller tre/fyrdubbelt enspråkiga utan just flerspråkiga, vilket innebär att de har en större repertoar av språk att använda sig av och som fyller olika syften, funktioner samt kompletterar varandra. György-Ullholm (2010, s. 33) nämner också att det är problematiskt att termen *flerspråkiga barn* används i den skolpolitiska diskursen i Sverige som synonymt för barn som har invandrade föräldrar eller som själva invandrat, utan någon direkt koppling till dessa barns faktiska språkkunskaper eller användning av språket. Hon anser att det är ytterligare exempel på hur en missriktad välvilja istället skapar ett utanförskap.

Lindberg (2008, s. 7) betonar även hon vikten av att andraspråksinläringen också måste relateras till maktförhållanden i samhället samt till de mekanismer som bidrar till vissa privilegier och social obalans. Vidare påpekar hon, att i vilken utsträckning flerspråkiga individers olika språk fyller sina respektive funktioner inte enbart beror på de enskilda språkanvändarna och deras faktiska språkfärdigheter, utan även på attityder de möts av i olika miljöer och sammanhang där språken används. De som talar majoritetsspråket, i detta fall det svenska språket som därmed blir norm, tar sig också ofta rätten att fastställa vad som ska betraktas som godtagbara språkfärdigheter, ofta utan att närmare kunna precisera vari de eventuella, och så avgörande skillnaderna eller bristerna utgörs av (ibid.).

5. Material, metod och genomförande

I följande avsnitt redogörs för mina metodologiska val, datainsamlingsmetod, urval och genomförandet presenteras. Vidare hur analysprocessen har gått till. Därefter beskrivs även de etiska överväganden som jag har tagit hänsyn till i min studie.

5.1 En kvalitativ ansats

Jag har använt mig av en kvalitativ ansats i denna undersökning eftersom det lämpar sig bättre än det kvantitativa angreppssättet när man på ett djupare plan vill nå insikt i och öka förståelsen kring fenomen som rör individer (Dalen, 2007, s. 7). Vad som i huvudsak avgör om vi ska bedriva kvantitativ eller kvalitativt inriktad forskning menar Patel och Davidson (2011, s. 14), beror på hur vi har formulerat själva undersökningsproblemet. Förenklat sagt, är vi i första hand intresserad av att svara på frågor som rör: ”Var? Hur? Vilka är skillnaderna? Vilka är relationerna?” så borde vi använda statistiska bearbetnings – och analysmetoder. Handlar problemet däremot om att tolka och förstå exempelvis människors upplevelser av något eller vi vill ha svar på frågor som rör ”Vad är detta och vilka är de underliggande mönstren?” så bör vi istället använda verbala analysmetoder i form av t.ex. kvalitativa intervjuer och tolkande analyser (ibid.).

Även Bryman (2011, s. 40) menar att den kvalitativa forskningen ofta uppfattas som en forskningsstrategi med betoning på ord och inte på kvantifiering när det kommer till insamling och analys av data. Som forskare är man främst intresserad av hur individer uppfattar och tolkar sin sociala verklighet, snarare än att mäta olika företeelser.

Själv anser jag att det hade varit nästintill omöjligt att använda en kvantitativ undersökningsmetod för att uppfylla syftet med min egen undersökning med hjälp av kvantitativa datainsamlingsmetoder som t.ex. enkäter eller frågeformulär. Då mitt undersökningsproblem handlar om hur individer som har *tillhört* SVA-undervisningen förhåller sig till rollen ”andraspråkselev”, vilken betydelse rollen fick för individernas motivation, skolprestation och självuppfattning, samt att få syn på olika subjektspositioner som skapas, omskapas och förhandlas i deras berättelser så hade ett kvantitativt angreppssätt inte lämpat sig särskilt väl eftersom jag är i behov av mer ”djup” i analysmaterialet samt av att göra tolkande analyser. Med detta sagt går vi nu vidare till nästa avsnitt som behandlar frågor om urval och genomförande.

5.2 Datainsamlingsmetod - Semistrukturerad intervju

Om intervjun som datainsamlingsmetod skriver Fägerborg: ”i intervjuer kan den upplevda verkligheten beskrivas och gestaltas genom att människor berättar om sina liv och erfarenheter, sina tankar och upplevelser, genom att de delger sina versioner och tolkningar av skeenden” (Fägerborg, 2011, s. 85). Man brukar även tala om intervjuens grad av strukturering som lämpar sig bäst för det ändamål man har med intervjun. Det finns dels helt strukturerade intervjuer, där frågorna är förutbestämda och ibland har färdiga svarsalternativ. Den strukturerade intervjun blir då oftast kortare och ytligare, och är den allt för strukturerad så tar den bort en stor del av poängen med intervjuer och påminner istället om en enkät. Den ostrukturerade intervjun däremot, kan betraktas som ett helt öppet samtal som främst vägleds av ett övergripande ämnesintresse. Här blir intervjuarens roll mer att hålla sig i bakgrunden och kanske bara svara med uppmuntrande fraser och gester (Alvehus, 2013, s. 83) Jag valde att göra semistrukturerade intervjuer där jag använde mig av en intervjuguide som underlag. Under en sådan intervju är samtalet inriktat på bestämda ämnen eller teman som intervjuaren har valt ut i förväg, till skillnad från den ostrukturerade intervju där intervjupersonen istället svarar och associerar fritt. Intervjuaren reagerar enbart på sådant som verkar vara värt en uppföljningsfråga (Bryman, 2011, s. 414-415). En ostrukturerad intervju förutsätter dock att intervjupersonerna är villiga att öppna sig, vilket inte alltid är självklart (Dalen 2007, s. 30-31). Därmed lämpar sig den semistrukturerade intervjun bäst i min undersökning.

Även om jag vill att informanterna ska få berätta så fritt som möjligt om sina erfarenheter från SVA-undervisningen för att få en så nyanserad och fyllig bild som möjligt, så är jag samtidigt främst ute efter att få höra hur de förhåller sig till rollen som ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning under grundskole - eller gymnasieåren. Jag har därmed vissa centrala teman som jag måste beröra med hjälp av frågor som är kopplade till dessa. Fejes och Thornberg (2015, s. 151) beskriver hur en i förväg utarbetad intervjuguide kan hjälpa mig att rikta fokus mot de specifika ämnen/teman som är relevanta i relation till min forskningsfråga. Det måste vara tillräckligt många frågor så att undersökningsområdet blir bra belyst, men även möjliggöra för flexibilitet, vilket innebär att frågorna inte heller behöver ställas i en viss ordning. Frågorna ska snarare vara formulerade så att intervjupersonen kan använda sina egna ord för att beskriva sina erfarenheter samt så att intervjuaren kan ställa följdfrågor när det behövs.

Bryman (2011, s.248-249) menar att det är viktigt att vara medveten om att det finns olika typer av frågor. Att man hela tiden måste ha undersökningens syfte och frågeställningar i åtanke är en viktig tumregel när man utformar sina frågor, vilket jag självklart har tagit hänsyn till i utformandet av mina egna frågor. Jag har således använt mig av en väl utarbetad intervjuguide, där relevanta teman berörs och rätt frågor har ställts (se bilaga).

5.3 Urval och genomförande

Då jag i denna studie vill undersöka hur före detta SVA-elever som är födda eller från tidig ålder uppvuxna i Sverige, i vuxen ålder resonerar kring samt förhåller sig till rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning blev mitt urval personer som har tillhört SVA-undervisningen under grundskoleåren eller gymnasiet. Ytterligare ett kriterium var att de hade gått på en åtskild undervisning i mindre grupp.

Med hänsyn till forskningsfrågan finns det därför vissa etiska aspekter kring urvalet som också bör problematiseras. Mina funderingar har handlat om hur jag exempelvis skulle gå tillväga utan att själv vara kategoriserande? Hur skulle jag på ett lämpligt sätt kunna hitta och ta kontakt med personer som kunde tänka sig att ställa upp? Ett kriterium har trots allt varit att det ska vara personer som har haft SVA, vilket innebär att jag söker informanter som har utländsk bakgrund, vilket läsaren skulle kunna uppfatta som stigmatiserande.

Med detta i åtanke valde jag därför att göra ett s.k. bekvämlighetsurval som innebär att en person som råkar finnas tillgänglig för forskaren kontaktas (Bryman 2011, s. 195). Det visade sig vara det lämpligaste och för min undersökning enklaste sättet att få tag i deltagare som kunde tänka sig att ställa upp. Jag tog först kontakt med tre personer som jag sedan tidigare visste var födda i Sverige samt hade tillhört SVA-undervisningen. Övriga fem personer kontaktades med hjälp av en öppen förfrågan via Facebook. Det var ett medvetet val med syftet att ge dem som var intresserade samt ansåg sig passa in på min beskrivning möjlighet att själva kunna avgöra om de ville delta och i och med det själva valde att definiera sig som f.d. ”andraspråkselever” födda eller från tidig ålder uppvuxna i Sverige. Med detta förfarande slapp jag själv spekulera i vilka som skulle kunna tillhört SVA-undervisningen och därmed fri från att själv riskera att vara kategoriserande eller stigmatiserande. Självklart såg jag samtidigt en risk med att gå ut med en öppen förfrågan eftersom det lika gärna hade kunnat resultera i noll intressenter. Dessutom dröjde det innan de som var intresserade hörde av sig, men i

slutänden kunde några av dessa kontakter t.o.m. generera ytterligare personer som kunde tänka sig att ställa upp. Det här sättet att arbeta betecknas enligt Dalen (2007, s. 64) som ”snöbolls”-metoden och hon menar att det fungerar när andra vägar inte leder vidare. Hon påpekar dock att man bör inse att metoden lätt resulterar i små och skeva urval, men eftersom jag inte är ute efter att ge en generell bild av hur f.d. SVA-elever förhåller sig till rollen ”andraspråkselev”, utan snarare visa på *möjliga* sätt att förhålla sig till rollen som ”andraspråkselever” samt undersöka hur olika subjekspositioner tar form samt skapas, omskapas och förhandlas i deras berättelser, så behöver inte intervjuantalet ha en övervägande betydelse för studiens kvalitet.

När urvalet var klart bokades alla intervjuer in. Två intervjuer gjordes på lämpligt fik i Stockholmsområdet, två intervjuer genomfördes på Södertörns högskola i ett studierum, tre av intervjuerna gjordes i deltagarnas respektive hem och den sista intervjun gjordes via telefon. Telefonintervjun genomfördes eftersom en deltagare inte hade möjlighet att ses. Enligt Bryman (2011, s. 432-433) finns det vissa belägg för att skillnaderna är ringa mellan de svar man får per telefon och vid en direkt intervju. Det finns dock vissa nackdelar med telefonintervjuer som man kan ha i åtanke. Dels är det inte bra för att risken att intervjupersonen kan avsluta en intervju per telefon är större, än om man sitter ansikte mot ansikte. Vidare går jag som forskare också miste om exempelvis minspel och gester som kan vara viktiga för att få information om obehag, förvirring osv. Det kan även finnas tekniska svårigheter med att spela in telefonintervjuer, det krävs särskild utrustning och det kan finnas risk för störningar (ibid.). Dock upplevde jag inte att intervju svaren påverkades av något av detta, utan jag fick fylliga och öppna svar i samma utsträckning som i de övriga intervjuerna.

Samtliga intervjuer spelades in på en diktafon och efter varje intervjutillfälle transkriberades intervju svaren till textform på datorn. Under transkriberingen har jag ordagrant återgett intervju personernas svar, vilket slutligen resulterade i 87 sidor transkriberad text och analysmaterial. Utöver det gjorde jag även en sammanfattande beskrivning/presentation av varje enskild deltagare med syftet att få en tydligare överblick kring deras resonemang, vem det var som tyckte vad eller hur länge de tillhörde SVA-undervisningen, hur de såg på sin roll som ”andraspråkselev” osv. Detta underlättade också för bearbetningen av materialet och möjliggjorde att jag snabbare kunde upptäcka gemensamma drag, skillnader och likheter i deltagarnas utlåtanden.

5.4 Analysprocessen

Analysen är en stor del av uppsatsen och det är här undersökningens teoretiska ramverk och de centrala teoretiska begrepp som jag som forskare använder i mötet med empiriska materialet. Det är alltså i analysprocessen som problemet nystas upp och olika slutsatser dras (Alvehus, 2013, s. 106) Genom att vara tydlig med hur jag har gått tillväga under forskningsprocessen och redogöra för den analysmetod som har valts, kan läsaren i högre grad följa med i hur resonemang förs och hur slutsatserna dras. Analys handlar om att bryta ner och plocka isär någonting i dess beståndsdelar, vilket är högst relevant när det kommer till kvalitativ, tolkande forskning (ibid.)

Bryman (2011, s. 370) påpekar att den kvalitativa dataanalysen ofta är oklar, dvs. att det sällan framgår hur forskaren burit sig åt vid analysen. Detta menar han till stor del beror på att den kvalitativa forskningen jämfört med den kvantitativa inte är lika påverkad av noggranna och strikta anvisningar och riktlinjer för hur man ska göra vid insamling och analys av data.

I min egen undersökning har jag valt att göra en kvalitativ innehållsanalys som jag nu ska redogöra för. Duffy (2014) förklarar att det i grunden handlar om ”ett forskningsverktyg med vars hjälp man analyserar frekvens och användning av ord eller begrepp i ett dokument med målet att bedöma innebörden och betydelsen av en källa” (s. 145). Självt har jag utgått ifrån Larsens (2009, s. 101-102) beskrivning av hur innehållsanalysen går till. I korta drag går det ut på att data samlas in och görs om till texter som analyseras, med syftet att identifiera vissa mönster, gemensamma drag och samband eller skillnader. Under arbetsgången kodas texterna och klassificeras samt sorteras vidare in under teman eller olika kategorier. Datamaterialet granskas, meningsfulla mönster identifieras och utvärderas mot de teoretiska utgångspunkter och valda centrala teoretiska begreppen. I mitt fall skedde det i en växelverkan mellan empirin och teorin, som enligt Alvehus (2013, s. 109) benämns som ett *abduktivt* sätt i en växling mellan empirisk och teoretisk reflektion. På detta sätt arbetar man dels med teorin för att sedan återvända till empirin och reflektera kring vad den kan betyda i ljuset av teorin. Vidare kanske man även upptäcker nya aspekter av det som studeras, som bidrar till att teorin utvecklas och modifieras och sedan möter en förnyad teoretisk insikt återigen det empiriska materialet.

Genom att jag började med att lyssna på och transkribera alla intervjuer och samtidigt läste igenom dem några gånger skapade jag redan då en viss uppfattning om vilka mönster som jag

tyckte mig se framträda ur materialet. Texten kodades med hjälp av olika färger och sorterades in under olika teman/kategorier. Dessa granskades ytterligare och tolkades i relation till mitt teoretiska ramverk och mina centrala teoretiska begrepp. På detta sätt fick jag även syn på vissa nya aspekter som bidrog just till att teorin behövde modifieras och utvecklas för att sedan återigen möta det empiriska materialet, i denna växelverkan mellan tolkning, förståelse, empirisk och teoretisk reflektion.

5.5 Validitet och reliabilitet

När man talar om undersökningens validitet handlar det om huruvida vi undersöker det vi säger att vi ska undersöka, dvs. om man har samlat in relevant data för den frågeställning man har valt samt att man har kunnat besvara denna (Larsen, 2009, s.80). Med min valda undersökningsmetod semistrukturerade intervjuer, har jag kunnat göra vissa ändringar under arbetets gång när jag har upptäckt att det funnits andra detaljer som har varit viktiga för frågeställningen. Larsen (ibid.) menar att man genom att låta informanterna ta upp de saker som de själva betraktar som viktiga i förhållande till frågorna även möjliggör att man hittar flera förklaringsätt. Denna flexibilitet där man kan justera frågorna i efterhand under processens gång bidrar även till högre validitet. Därmed brukar det vara enklare att försäkra sig om hög validitet i kvalitativa undersökningar än i kvantitativa.

Informationen som intervjupersonerna delgav mig bidrog till stora möjligheter att analysera och undersöka hur de förhöll sig till rollen ”andraspråkselev” och hur olika subjekspositioner tog form samt skapades, omskapades och förhandlades i deras berättelser och vilken betydelse rollen fick för deras motivation, skolprestation och självuppfattning. Deltagarna i studien var engagerade och gav innehållsrika och detaljerade svar vilket bidrog till ett rikt och nyanserat empiriskt material. Jag anser att det metodiska och teoretiska angreppssättet har gett goda verktyg att analysera, samt bidragit till ett personligt och diskuterande material. Min möjlighet att besvara mina frågeställningar anser jag har varit goda och därmed ser jag det som att studien har en hög validitet.

Utifrån studiens teoretiska och metodologiska ansats har jag som forskare en viktig roll som uttolkare. Bryman (2011, s. 143) konstaterar att en samhällsvetenskaplig forskare aldrig genomför en studie i ett moraliskt vakuum, även om det såklart är eftersträvansvärt att vara så värdeneutral som möjligt så kan sällan samhällsvetenskaplig forskning utföras på ett helt

objektivt sätt. Alvehus (2013, s. 122) hävdar att forskaren alltid bär på en viss förförståelse och den subjektiva aspekten går därför inte att bortse ifrån i kvalitativ forskning, vilket även påverkar reliabiliteten i kvalitativa undersökningar. Forskaren är själv en del av skapelseprocessen och med tanke på att tolkningsprocesser baseras på att vi aktivt väljer ut delar av verkligheten som vi sätter in i ett specifikt sammanhang, blir det därför också meningslöst att hävda att ”verkligheten” kan frikopplas från uttolkarens roll.

Utifrån det socialkonstruktionistiska perspektivet skulle man kunna säga att det inte finns någon objektiv forskning, inte heller någon objektiv sanning eftersom perspektivet utgår ifrån att verkligheten är socialt konstruerad med vår omgivning och att verkligheten som man därmed undersöker också konstrueras i samspelet med andra (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 28-29). Med den socialkonstruktionistiska teoretiska bakgrunden är ambitionen snarare att visa på *möjliga* sätt att se på ett fenomen, samt öka medvetenheten om att sådant som oftast tas för givet inte nödvändigtvis behöver vara så som man föreställer sig (Thomassen, 2007, s. 207). Detta är något jag tagit fasta vid under arbetets gång.

När det handlar om reliabiliteten så visar den på exakthet och precision, att undersökningen är tillförlitlig och att hela förloppet har präglats av noggrannhet. Ett sätt att stärka reliabiliteten är exempelvis att vara noggrann vid hantering av datan. Eftersom det är svårare att stärka reliabiliteten i den kvalitativa undersökningen, så krävs det att forskaren är så transparent som möjligt och redogör för sina val och tillvägagångssätt (Larsen, 2009, s. 81). Jag har själv varit noga vid hanteringen av datan och eftersom forskarens subjektiva uppfattning är av stor betydelse har jag noga redovisat vad deltagarna har sagt under intervjuerna samt stärkt mina slutsatser med citat från det empiriska materialet. Därför finns det också möjlighet att ifrågasätta gjorda antaganden och samtidigt få ett perspektiv på forskarens subjektiva tolkning.

5.6 Etiska överväganden

Under arbetets gång har jag stött på några etiska dilemman som jag har behövt resonera kring och ta hänsyn till innan jag har fattat mina beslut. Enligt Larsen (2009, s. 13) kommer alla som genomför ett forskningsprojekt behöva ta ställning till etiska principer och sannolikt uppstår problemen i olika faser under processens gång. Som jag tidigare nämnt använde jag mig av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. I samband med planeringen av

mina intervjuer, samt sökandet efter deltagare som kunde tänka sig att ställa upp insåg jag att mitt tillvägagångssätt med bekvämlighetsurvalet och ”snöbolls-metoden” inte helt och hållet skulle kunna få mig att uppfylla konfidentialitetskravet. Problemet uppstod när jag förstod att två av mina informanter skulle kunna bli identifierade av de kontakter som hänvisade mig till dem, trots att jag gett samtliga intervjupersoner fingerade namn.

Konfidentialitetskravet uppfylls nämligen genom att alla uppgifter om personerna som har deltagit i studien behandlas med största möjliga konfidentialitet. Även personuppgifter ska förvaras på ett sätt så att obehöriga inte kan komma åt dem (Bryman, 2011, s. 132). Kravet går också ut på att ingen annan än forskaren själv ska kunna identifiera vilka det är som har deltagit i studien (Bell och Waters, 2014, s.64). Situationen löste sig dock genom att dessa två deltagare gav sitt medgivande att ändå delta trots vetskapen om att de skulle kunna bli identifierade av de kontakter som hänvisat mig till dem. Därmed anser jag att jag uppfyller konfidentialitetskravet.

Vidare planerade jag i samråd med intervjupersonerna lämpliga ställen för intervjuerna där vi kunde sitta ostört, detta så att inte heller någon annan hörde vad som sades. Alla intervjuer inleddes med att jag berättade om syftet med undersökningen och att de närsomhelst kunde välja att avstå från att delta i studien samt att deltagandet var frivilligt. Jag berättade också att informationen jag fick av dem enbart skulle användas i mitt forskningsarbete. Allt inspelat material och transkriberingen har också förvarats så att det inte kan spåras av andra. Genom detta har jag därmed uppfyllt de etiska principerna som Bryman (2011, s.131-132) beskriver gällande *informationskravet*, som handlar om att informera om studien och dess syfte, tidsupplägg osv. *samtyckeskravet* som bl.a handlar om frivillig medverkan samt *nyttjandekravet* som innebär att alla insamlade uppgifter om personer enbart får användas för studien.

6. Resultatredovisning och analys

I det följande kommer jag börja med att motivera varför jag har valt att inte ge en historisk överblick av SVA-ämnets framväxt. Därefter följer en presentation av deltagarna. Sedan kommer resultaten redogöras samt belysas med hjälp av de centrala teoretiska begrepp som inryms i studien. Resultaten presenteras under ett antal tematiserade rubriker som knyter an till undersökningens olika frågeställningar.

6.1 Aktuella läroplaner under deltagarnas studietid

Eftersom fokus för studien *inte* ligger i vad som står i styrdokumentet för SVA-ämnet, utan på *hur elever som har tillhört undervisningen förhåller sig till rollen "andraspråkselev" i behov av särskild undervisning*, så följer enbart en redogörelse av vilka läroplaner som var aktuella under elevernas studietid. Detta med tanke på att dessa har ändrats genom åren samt eftersom deltagarna har varierande åldrar och därmed följt olika läroplaner och kursplaner. Jag har valt att endast i samband med presentationen av deltagarna redogöra för vilken läroplan som följdes när deltagaren i fråga gick i skolan, det handlar om läroplanerna - Lgr80, Lpo94 samt Lgr11 samt om den aktuella läroplanen då hade en egen kursplan i SVA-ämnet eller inte. Därmed ges *inte* en historisk överblick av SVA-ämnets framväxt, däremot har jag redan tidigare under avsnittet närliggande forskning med hjälp av Granstedts (2010) analys av forskning och rapporter från 1980 till 2005 gett en kort överblick av rådande synsätt kring undervisningen av "flerspråkiga individer" som täcker upp för åren mellan 1991 och 2005, dvs. då alla förutom en av deltagarna i min undersökning gick i skolan. Jag kommer inte heller presentera något innehåll ur styrdokumentet eftersom det inte är relevant i förhållande till varken studiens syfte eller de frågeställningar som inryms i den, vilka är följande:

- *Hur framställer deltagarna sig själva i rollen "andraspråkselev" i behov av särskild undervisning?*
- *Hur positionerar sig deltagarna själva och av andra, så som det framstår i deras berättelser?*
- *Vilken betydelse fick rollen "andraspråkselev" för deltagarnas motivation, skolprestation och självuppfattning under skolåren?*

6.2 Presentation av informanterna

Det empiriska bidraget till denna undersökning är samlat genom semistrukturerade intervjuer med åtta före detta "SVA-elever", mellan 19 och 32 år gamla. Samtliga utom två är födda i Sverige, med antingen en eller två vårdnadshavare som har immigrerat till Sverige. De två deltagarna som inte är födda i Sverige kom i spädbarnsåldern, den ena endast en månad gammal, den andra några månader. Nedan följer en presentation av varje deltagare med den bakgrundsinformation som de delade med sig av. Här presenteras även vilken/vilka läroplaner som var aktuella under deltagarnas studietid samt om den aktuella läroplanen då hade en egen kursplan i SVA-ämnet eller inte.

Emina 2016-11-22 (intervjuns längd ca 35 min)

Det är kväll och jag träffar Emina i hennes hem. Hennes barn har precis lagt sig och vi sätter oss vid köksbordet. Emina född i Sverige år -84, alltså 32 år gammal berättar att hon har ett arabiskt ursprung, med en pappa från Marocko och en mamma från Sverige. Båda språken talades hemma, men mestadels svenskan som hon ser som sitt förstaspråk. När hon var liten talade pappan arabiska och mamman svenska och i det svenska språket har hon alltid känt sig starkast, även om hon behärskar arabiskan väldigt väl och är glad att ha fått ett gratis språk.

Emina fick börja på "Svenska som främmande språk" som det hette på den tiden år 1991 då hon gick i första klass. De läroplaner som var aktuella under hennes studietid samt när hon var "andraspråkselev" var Lgr80 som senare kom att ersättas av Lpo94 när Emina gick i årskurs 4. Emina tillhörde undervisningen under hela låg – och mellanstadiet. Till en början när hon läste "Svenska som främmande språk" fanns ingen egen kursplan för ämnet, men senare år 1995 blev det som tidigare nämnts ett eget ämne – SVA, med en egen kursplan. Idag arbetar Emina som pedagog på en förskola samtidigt som hon går sin förskolläroplanutbildning på distans.

Mona 2016-11-23 (intervjuns längd ca 32 min)

Mona träffar jag utanför ett café i centrala Stockholm, vi går in och beställer en varsin kopp kaffe och slår oss ner vid ett bord där vi kan sitta ostört. Mona föddes 1989, är 27 år gammal och född i Sverige. Hon är utbildad journalist i botten men har även utbildat sig till sjuksköterska och arbetar idag som det. Båda hennes föräldrar är från Eritrea, så hon talar tigrinja, skriver och läser, även engelskan behärskar hon väl och har grundläggande kunskaper

i franska. Även om tigrinja talades mest i hemmet, så användes också det svenska språket när familjemedlemmarna kommunicerade med varandra. Hon anser sig dock behärska det svenska språket allra bäst och det är det språk hon alltid har känt sig bekvämast att tala även om hon ser tigrinja som sitt förstaspråk.

Mona läste SVA under lågstadiet och fram till årskurs 5. Under den tiden var den aktuella läroplanen Lpo94 och SVA-ämnet hade en egen kursplan.

Kalid 2016-11-23 (intervjuns längd ca 49 min)

Kalid har bjudit hem mig efter sin arbetsdag. Han arbetar som kökschef på en restaurang i Stockholm. Hans sambo är på jobbet och vi sätter oss ned i deras vardagsrum för att påbörja intervjun. Kalid föddes i Sverige 1989, är även han 27 år gammal. Kalid berättar att hans föräldrar har blandat ursprung, pappan är halvitalienare och halvliberian adopterad från Liberia och mamma född i Sverige med båda sina föräldrar från Marocko. Kalids förstaspråk är svenska och det är språket som har talats i hemmet sedan födseln.

Under perioder i hans uppväxt bodde familjen i USA så han behärskar även det engelska språket mycket väl. I låg – och mellanstadiet gick han i skolan utan att tillhöra SVA-undervisningen och det var inte förän på högstadiet som Kalid blev placerad i ”SVA-gruppen” som han sedan tillhörde under hela 7:an, 8:an och 9:an. Den aktuella läroplanen var Lpo94, då med en egen kursplan i SVA-ämnet.

Daniel 2016-11-25 (intervjuns längd ca 35 min)

Jag möter upp Daniel utanför biblioteket på Södertörns högskola och vi går upp till ett studierum som jag har bokat. Daniel berättar att han också är student och pluggar till högstadielärare. Han kom till Sverige 1989, endast en månad gammal och är idag 27 år. Hans pappa kommer från Chile och mamman från Tyskland. Han förklarar att han därför har vuxit upp med flera språk i hemmet, både spanska, tyska och svenska. Daniel säger att både tyskan och spanskan är hans förstaspråk, men att svenskan ändå har dominerat under hela hans uppväxt och kommit att bli hans starkaste språk. Han tillhörde SVA-undervisningen under hela låg - och mellanstadiet och rådande läroplan var Lpo94 med en egen kursplan i ämnet.

Veronica 2016-11-25 (intervjuns längd ca 39 min)

Veronica träffar jag vid Södertörns högskola. Vi går vidare in till biblioteket och slår oss ned i ett av studierummen som jag har bokat för intervjun. Veronica berättar om sig själv, att hon föddes i en småstad utanför Stockholm 1987, hon är 29 år gammal och studerar till lågstadielärare. Hennes föräldrar kom från Bolivia till Sverige på 80-talet, spansktalande och talade även ett språk som heter aymara. Veronica ser spanskan som sitt förstaspråk, men även svenskan talades i hemmet eftersom Veronicas äldre syskon talade det sinsemellan. Det var i årskurs 1 hon slussades in i SVA-undervisningen som hon sedan tillhörde fram till årskurs 7. Den aktuella läroplanen under hennes skoltid var Lpo94 som precis hade börjat gälla efter Lgr80. SVA-ämnet kom också att få en egen kursplan när Veronica gick i årskurs 2.

Jonas 2016-11-27 (intervjuns längd ca 42 min)

Jonas och jag möts på ett fik som han har rekommenderat, ett ganska lugnt ställe så intervjun kan ske så ostört som möjligt. Han är yngst av alla deltagare i undersökningen. Jonas är 19 år gammal, föddes i Sverige år 1997. I dagsläget arbetar han inom posten. Jonas pappa kommer från Finland och mamman är från Sri Lanka. Under uppväxten talades det engelska, svenska och singalesiska i hemmet, pappan har alltid enbart talat svenska och mamman singalesiska med honom. Jonas säger att han är trespråkig. Han anser dock att han är starkast i det svenska språket, sen engelskan och han förstår och kan uttrycka sig på singalesiska men det är inte alls det språk han känner sig bekväm att tala. Finskan behärskar han inte alls. Det var i andra terminen av årskurs 7 som Jonas blev placerad i ”SVA-gruppen” fram tills han började på gymnasiet, ämnet hade då en egen kursplan. Den aktuella läroplanen när Jonas började var Lpo94, som senare kom att bli Lgr11 mot slutet av hans grundskoleutbildning.

Carolina 2016-12-01 (intervjuns längd ca 36 min)

Carolina har bjudit in mig till sitt hem, efter en stunds letande hittar jag rätt lägenhet eftersom hon har lämnat dörren på glänt åt mig. Jag kliver in, hänger av mig och vi sätter oss direkt vid hennes matbord i köket och sätter igång med intervjun. Carolina är född 89, hon kom till Sverige när hon endast var några månader gammal, under året säger hon. Familjen immigrerade då från Peru, bosatte sig i en stad utanför Stockholm, och spanskan var det språk som talades hemma av båda föräldrarna. Spanska är Carolinas förstaspråk. Hon anser dock att svenskan alltid har varit det starkaste språket redan i tidig ålder. Under grundskolan

placerades hon i SVA-undervisningen, det var i låg- och mellanstadiet från årskurs 2-6 som hon tillhörde ”SVA-gruppen”. Idag bor Carolina i Stockholm och arbetar som apotekare.

Albin 2016-12-09 (intervjuns längd ca 37 min)

Vid flera tillfällen ringer vi om varandra, jag och Albin, slutligen bestämmer vi oss för att genomföra en telefonintervju istället eftersom han inte har tid att träffas. Vi bokar in en dag och tid i slutet av veckan. Jag ringer honom då och intervjun är igång. Albin berättar att han är 23 år gammal, föddes i Sverige 1993. Hans pappa är från Serbien och mamman har finskt påbrå men levt i Sverige sedan 2-årsåldern. Båda föräldrarna talar svenska och har alltid gjort det i hemmet. Albins förstaspråk är svenska. Hans språkkunskaper i serbiskan är knappa, han förstår litegrann, det är inget språk han talar och han anser att det är på en nivå som hos ”en svensk kompis till en serb” så som han uttrycker det. Varken finska eller serbiska har talats i hemmet under hans uppväxt, så det är inga språk han kan. I högstadiet placerades Albin i ”SVA-gruppen” och tillhörde undervisningen i två år, från årskurs 8 fram tills han gick ut grundskolan i årskurs 9. Den aktuella läroplanen för perioden var Lpo94, med en egen kursplan för SVA-ämnet. Idag har Albin en chefsposition inom byggbranschen.

6.3 Tematisering och citat

I detta avsnitt kommer jag att presentera resultaten under rubriker som är kopplade till studiens tre frågeställningar. Dessa tematiserade rubriker knyter an till de teman och mönster jag har funnit under analysprocessen. Vidare kommer jag att belysa resultaten med hjälp av mina valda teoretiska utgångspunkter och begrepp. Det *socialkonstruktionistiska perspektivet* fungerar centralt som utgångspunkt eftersom det är givande för undersökandet av komplexa sociala konstruktioner. Detta är tillsammans med begrepp som *social kategorisering*, *identitet* och *etnisk identitet*, *flerspråkighet* samt *förstaspråk* och *andraspråk* det teoretiska ramverk som inryms i min undersökning.

Jag har jag begränsat mig till att låta några citat få träda fram, dels de som illustrerar dominerande teman i materialet, men även där deltagarnas tankegångar och berättelser skiljer sig åt. Citaten som används är framför allt tänkta att i sin helhet exemplifiera hur deltagarna resonerar och visa på hur de framställer sig i rollen som ”andraspråkselev”, hur de positionerar sig själva och av andra, samt ser på rollens betydelse för motivationen, skolprestationen och självuppfattningen under skolåren.

6.4 "Andraspråkselev" i behov av särskild undervisning – på vilka grunder?

I min analys av materialet upptäcker jag att frågan om flerspråkighet och huruvida det svenska språket funnits med under uppväxten är en central aspekt i relation till hur deltagarna framställer sig i rollen "andraspråkselev" i behov av särskild undervisning. I det följande presenteras detta under två tematiska rubriker som knyter an till frågeställningen:

Hur framställer deltagarna sig själva i rollen "andraspråkselev" i behov av särskild undervisning?

6.4.1 Flerspråkigheten – snarare ett hinder än en tillgång under skolåren

Till att börja med visar det sig att samtliga, utom Albin, ser sig själva som *flerspråkiga* utifrån de fyra kriterier som Skutnabb-Kangas (1981) använder sig av i sin definition av vad som räknas som flerspråkighet samt av att vara flerspråkig, dvs. ursprungskriteriet, kompetenskriteriet, funktionskriteriet och attityder. Det första kriteriet innebär som tidigare nämnts att en person är flerspråkig om denne från början har lärt sig två eller flera språk av infödda talare i familjen. *Kompetenskriteriet* handlar däremot om hur väl man behärskar de olika språken, *funktionskriteriet* där användningen av språken i vardagen och i olika situationer har betydelse för om du kan räknas som flerspråkig eller inte. Slutligen *attityder* som avgörs av huruvida man själv och av andra definieras som flerspråkig (Musk och Wedin, 2010, s. 10).

Under intervjuerna påpekar samtliga att de är glada att de kan tala flera språk och känner stolthet över att vara flerspråkiga individer. De menar att de framför allt i vuxen ålder har kommit att inse vilken tillgång det är att behärska flera språk än ett. Utom Albin som inte definierar sig själv som en flerspråkig individ och framställer sig på följande sätt i rollen som "andraspråkselev":

Jag är inte mer flerspråkig än någon annan "vanlig svensk ungdom" med svenska föräldrar som kan svenska och engelska, förstår du?...då kanske dom är mer flerspråkiga än mig för att dom har läst spanska i skolan till exempel, dom kan spanska men inte jag. Så är det! Flerspråkig för mig är svenska och engelska, skolengeska, för jag kan inte säga att jag kan serbiska och finska. Jag fattar verkligen inte hur jag kunde räknas som SVA-elev, jag blev helt jävla felplicerad, alltså jag hade inte några som helst problem med svenskan, så jag ser mig inte som det, vad fan har jag för behov av SVA när jag inte ens pratar ett annat språk hemma?! Det var bara på grund av mitt utländska efternamn i så fall. (Albin)

Det är endast Albin som inte definierar sig själv som flerspråkig på samma sätt som studiens övriga deltagare. Han menar att han vart helt felplacerad och snarare blev ”SVA-elev” på grund av sitt efternamn. De övriga sju personerna däremot, ser sig själva som ”flerspråkiga individer”, samtidigt som de inte kände sig hemmahörande i SVA-undervisningen. Det är dock när de förhåller sig till rollen ”andraspråkselev” som de lyfter fram blandade känslor kring sin flerspråkighet. Just att deras flerspråkighet snarare var ett hinder i skolan och en anledning till att de *blev* ”andraspråkselever” i behov av extrahjälp. Så här säger t.ex. Mona:

...alltså på tal om det här med flerspråkighet så tror jag såhär i efterhand att dom såg på det som något negativt, alltså som någonting som skulle bli ett hinder för oss i vår utveckling, eller i det svenska språket. Till slut trodde man ju på det själv även om jag idag fattar att det inte alls är så... dom såg det som ett hinder och att vi skulle få svårigheter, jag kunde ju ändå jättebra svenska, precis lika bra som mina etniskt svenska kamrater. Det hemska är att dom liksom redan hade antagit att vi skulle få svårt innan vi ens hade uppvisat några svårigheter, typ att vi behövde extrahjälp i förebyggande syfte! (Mona)

I Monas utlåtande är det hennes flerspråkighet som är den största anledningen till att hon blev kategoriserad som en ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning. På liknande sätt uttrycker sig även de andra kring rollen, just att de behövde extrahjälp för att de var ”flerspråkiga elever” och för att de inte skulle få större svårigheter med det svenska språket längre fram. Alla deltagare hävdar på ett eller annat sätt att de hade önskat att lärare hade lyft fram deras flerspråkighet som något positivt och framför allt förklarat varför de var i behov av SVA-undervisningen. Detta hade kanske motverkat känslan av att flerspråkigheten var ett hinder snarare än en tillgång under skolåren, säger flera av dem.

Vidare beskriver deltagarna att lärarna sällan visste vilket eller vilka språk som talades i hemmet, eller att svenskan t.o.m. var det starkaste språket som också användes mest hemma. György Ullholm (2010, s. 33) menar att det är problematiskt att termen ”*flerspråkiga barn*” används i den skolpolitiska diskursen i Sverige för barn med föräldrar som har immigrerat från andra länder, eller som själva har gjort det. Det är problematiskt när det inte finns någon direkt koppling och vetskap om dessa elevers faktiska språkkunskaper eller användning av språket. Hon anser att bl.a. det, tillsammans med synen på flerspråkighet, är ytterligare exempel på hur en missriktad välvilja snarare skapar ett utanförskap.

I deltagarnas utlåtanden är det också tydligt hur förstaspråket, dvs. det språk individen tillägnat sig *först* även har en viss betydelse för hur man ser på sin roll som ”andraspråkselev”. Fyra⁸ av de åtta som deltog i undersökningen lyfter fram svenskan som sitt förstaspråk, dvs. det språk som talades i hemmet av den ena eller båda vårdnadshavarna. Resterande fyra personer⁹ säger att de har haft ett annat modersmål. Alla som deltagit i studien menar dock att svenskan varit det starkaste språket under skolåldern, vilket innebär att de fyra med annat modersmål än svenskan precis som Abrahamsson (2009, s. 13) påpekar, har kommit att behärska sitt andraspråk bättre än sitt förstaspråk. Hon menar att detta är vanligt i immigrationssammanhang och innebär att modersmålet inte alls behöver vara en individs starkaste språk. Precis som deltagarna också ger uttryck för i sina utlåtanden.

När deltagarna förhåller sig till rollen ”andraspråkselev” lyfter de fram att undervisningen var på en alldeles för låg nivå för dem med tanke på att de ansåg sig behärska svenskan lika väl som kamraterna tillhörande den ”vanliga svenskan”. Att flerspråkighet ofta ses som en brist snarare än en resurs beror enligt Lindberg (2008, s. 6) på att ”infödda” språkanvändares kompetens görs till norm. Hon betonar därför vikten av att flerspråkiga individers språkliga kompetens alltid måste ses i ljuset av deras flerspråkighet och inte utifrån synen att de är dubbelt eller tre/fyrdubbelt enspråkiga. Flerspråkigheten innebär egentligen bara att de har en större repertoar av språk att använda sig av och som fyller olika funktioner och kompletterar varandra.

Sammanfattningsvis uttrycker samtliga deltagare att de inte hade något behov av extrastöd i svenskan, de var inte heller svagare på det svenska språket, men uttrycker att flerspråkigheten sågs som ett hinder från skolans sida och att de därför ansågs vara en elevgrupp i behov av särskild undervisning. Alltså på grund av sin flerspråkighet eller som Albin påpekar, på grund av sitt efternamn. De flesta deltagarna ger därmed uttryck för att flerspråkigheten var främsta orsaken till att de kategoriserades som ”andraspråkselever” under grundskoleåren.

6.4.2 “Andraspråkseleven” som skiljer sig från majoritetens elever

Emina, Kalid, Jonas och Albin ansåg att det var konstigt att de var ”andraspråkselever” i behov av särskild undervisning eftersom de hade svenskan som sitt förstaspråk. Samtliga åtta

⁸ Emina, Kalid, Jonas och Albin.

⁹ Mona, Daniel, Veronica och Carolina.

deltagare ger också uttryck för att rollen fick dem att känna sig sämre än sina övriga klasskamrater som inte var ”SVA-elever”. Begrepp som ”den svagare elven”, ”offret” och ”specialelev” användes ofta i deras berättelser kring rollen och de menar att det var pinsamt och skamfullt att vara en ”andraspråkselev” som var tvungen att lämna klassrummet. Kalid t.ex. berättar att det var något man drev om och säger så här:

Det var ju lite pinsamt liksom. Ja men vad gör *ni* där inne och så förklarade man typ, ja men vi gjorde det här och det här... så ba, okej. Sen var det att dom kunde skämta mycket om att, ja nu går dom iväg på speciallektion, drev och drog efterblivna skämt och sa, aha nu ska ni gå och lära er alfabetet eller ska ni gå och lära er skriva, stava till 'hus' och 'bil'... alltså man skrattade bara, jag brydde mig inte så mycket men det var ju ändå lite jobbigt såklart för man kände sig som värsta offret, den där svagare eleven. (Kalid)

På liknande sätt berättar de andra deltagarna om känslor av skam och att kamraterna från Sve-undervisningen ofta undrade vad de fick göra på lektionerna. Det framkommer tydligt under mina intervjuer att deltagarna anser att det var jobbigt att lämna klassen, att vara den elev som behövde stöd i en mindre undervisningsgrupp med en lättare svenskaundervisning som låg på en lägre nivå, så som samtliga uttrycker det. Utifrån Månssons (2009, s. 18) beskrivning om hur stereotyper manifesteras och hur det framkallas en begränsad form av annanhet genom uppdelningar i exempelvis ”vi” och ”dom” eller ”bra” och ”dåligt” skulle man kunna tolka det som att det är just precis det som framträder i deltagarnas berättelser när de förhåller sig till rollen som ”andraspråkselev”. Så som framgår i intervjuerna framställer sig de flesta deltagarna som ”flerspråkiga elever”, men också ”sämre elever” och ”svagare elever” i jämförelse med normen, alltså de barnen som var Sve-elever och tillhörde den ”vanliga svenskan”, så som flera av deltagarna uttrycker det. Det Månsson (ibid.) menar, är att när annanhet och skillnad kopplas till en viss social kategori, en stereotyp, och inte till vem individen de facto är utgör denna kategori en bild av något ”annat”, det som skiljer sig från majoritetens medlemmar. Emina säger t.ex. att hon kände sig ”udda” och Jonas använder begrepp som ”förortselev”, Carolina säger istället att hon kände sig som en ”särbehandlad elev”. Dessa exempel visar tydligt att flera av dem tyckte sig skiljas från övriga skolkamrater, dvs. majoriteten som inte tillhörde SVA-undervisningen.

Sammanfattningsvis tolkar jag det som att deltagarna framställer sig själva som ”avvikare” från majoritetens medlemmar – ”Sve-eleverna”, på grund av sin flerspråkighet eller som vi

tidigare såg i Albins fall p.g.a. sitt efternamn. Det visar sig också vara en obefogad roll som samtliga fick på ganska oklara grunder, så som flera av dem uttrycker det. Samtliga uttrycket dessutom att de var starkast i det svenska språket under skolåldern. Förutom att de flesta ansåg sig placerade i ”SVA-gruppen” för sin flerspråkighet, så var det inte heller någon som ansåg sig vara språkmässigt sämre på svenska än de elever som tillhörde Sve-undervisningen. Den uppfattningen befastes snarare genom rollen som ”andraspråkselev” och för att de fick lämna sina övriga klasskamrater. Därmed visar intervjusvaren att informanterna tillskrevs en typ av annanhet som inte stämde överens med den bild de hade av sig själva och sina språkkunskaper. Samtidigt som flera av dem aktivt svarade upp mot dessa tillskrivningar genom att använda vissa särskiljande begrepp när de talade om sig själva relaterat till rollen.

Ett utanförskap och tankar om tillhörighet träder fram i deras intervjusvar, vilket för oss vidare in på nästa avsnitt som handlar om hur deltagarna navigerar i dilemmat kring frågor om tillhörighet och identitet, samt hur de positionerar sig själva och anser att de har positionerats av andra.

6.5 Avvikarpositioner, identitet och tillhörighet – ett dilemma

Det empiriska materialet visar på den komplexitet som finns i människans identitetsarbete. I mitt analysarbete och kodningen av materialet finner jag dock ett mönster där samtliga deltagare i förhållande till rollen ”andraspråkselev” främst positionerar sig och positioneras av andra i olika ”avvikarpositioner”. I avsnitten nedan presenteras de teman som anknyter till frågeställningen: *Hur positionerar sig deltagarna själva och av andra, så som det framstår i deras berättelser?*

6.5.1 “Svensk” och “icke-svensk” på en och samma gång

Flera av deltagarna visar genom sina utlåtanden att de skiljde sig från majoriteten under skolåren. Ofta var det inte fler än en handfull ”andraspråkselever” som tillhörde SVA-undervisningen när de gick i skolan. Så som det framstår i deltagarnas berättelser är avvikarpositioner något som sker i växelverkan mellan positioner som de tillskriver sig själva, men även menar att de har tillskrivits av andra. Dessa positioner, när de uttrycks, hamnar oftast i motsatsrelation till kategorin ”svensk”, dvs. normen i sammanhanget. Martinsson och Reimers (2008, s. 9) påpekar, att det utan kategoriseringar inte hade funnits någon norm att bryta mot. Det visar hur viktiga normer är för hur man kan identifiera sig. Martinsson och

Reimers menar att ”normer erbjuder, eller tvingar sig på, vissa positioner som är möjliga att identifiera sig med” (Ibid., s.9). På så sätt kan man se att normen ”svensk” gör så att deltagarna också kategoriserar in sig själva i subjektpositioner som inte motsvarar normen. De svarar också aktivt upp mot de tillskrivningar som kategoriseringen har bidragit till. Det sker t.ex. när de använder begrepp som ”andraspråkseleven”, ”invandrarelev”, ”outsider” och ”halving” när de talar om sig själva, vilket de ofta gjorde under intervjuerna. Det blir därmed tydligt att identiteter inbegriper aspekter av såväl individuella som relationella och kollektiva dimensioner som har betydelse för hur människor identifierar sig (Lorentz och Bergstedt, 2016, s. 56).

Vad som också framgår tydligt är hur den ”etniska identiteten”, precis som Einarsson (2004, s. 40) även påpekar, hänger ihop med den subjektiva upplevelsen och andra kännetecken såsom gemensamt ursprung, språk och kultur. Detta syns bl.a. i följande citat där vi kan se hur Emina dels positionerar sig själv som ”halvingen” och ”icke svensk”, något hon anser har skapats av omgivningen, för att i samma utlåtande även positionera sig som ”svensk”:

Ja, men jag tänker kanske det här att man...eh, man alltid har känt sig halv. Värsta halvingen liksom som inte vet, ja men, okej är jag svensk eller är jag marockan? Den oron, eller det frågetecknet är ju omgivningen mer som skapar. I skolan och här var man ju araben då, med tanke på SVA och så, men när jag hälsade på släkten i Marocko så var jag ju svensk i deras ögon...men jag har nog alltid känt mig mest svensk ändå, inombords. (Emina)

Citatet ovan tyder på att Emina upplever en kluvenhet kring sin tillhörighet som baseras på hennes etniska ursprung och en etnisk identitet. Det är omgivningen menar hon, som skapar ett slags ”antingen - svensk – eller – marockan – identitet” som hon måste välja mellan. Samtidigt visar hon i sitt utlåtande att hon gör ett val, dvs. hon kategoriserar sig själv som ”svensk”. Den s.k. etniska identiteten blir här märkbar eftersom den enligt Einarsson (2004, s. 40) bl.a. kännetecknas av att den sätter gränser mellan ett ”vi” och ”dom”. Så som Lunneblad (2006, s. 17) antyder är en etnisk identitet som ”svensk” en position som vissa människor hänvisas till och identifierar sig med och på så vis också bidrar till att konstituera, vilket jag tolkar att Emina gör omedvetet när hon påpekar att hon nog alltid känt sig mest ”svensk” inombords.

Vad som är viktigt i sammanhanget är också att Emina ger uttryck för att ha avvisats från positionen ”svensk” genom den upplevda rollen som ”andraspråkselev”. Hon säger nämligen att hon var ”araben” med tanke på att hon gick på SVA. Därmed signalerar hon att rollen som ”andraspråkselev” också åtskiljde henne från att vara just ”svensk”. Exemplet ovan visar hur omgivningens tillskrivningar kan skapa positioner som individer inte känner igen sig i, de kan vara avgränsande och negativa precis som rollen ”andraspråkselev” upplevs i min tolkning av Eminas (och de andra deltagarnas) utlåtande. Det visar även hur identiteter kan skapas av villkor som människor själva inte alltid råder över.

Eminas utlåtande visar också tecken på ett resonemang som vilar på den mer traditionella synen på etnicitet som enligt György-Ullholm (2010, s. 26) innebär att ens identitet i första hand avgörs av tillhörigheten till en viss grupp av människor, genom blodsband. På så sätt är den etniska tillhörigheten kategorisk eftersom man då tillhör en viss grupp och ingen annan. Även de övriga deltagarna resonerar på liknande sätt, de ger också uttryck för en påtvingad position som ”icke-svensk” i relation till sina erfarenheter som ”SVA-elever”, vilket vi kan se i följande exempel när Veronica säger:

Ja, men man ville ju vara som alla andra. Jag ville inte ha två språk, jag ville inte gå på svenska 2/.../så kände jag, just att någon annan talar om för mig vad jag är, att jag inte är svensk som dom andra! (Veronica)

Utlåtandet visar hur Veronica anser att någon annan (i det här fallet skolan), genom att tilldela henne rollen ”andraspråkselev”, satte henne i en avvikarposition p.g.a. att hon bröt mot normen ”svensk”. Hon jämför sig även med de kamrater som hon också själv kategoriserar som ”svenskar” i förhållande till sig själv. Runfors (2003, s. 25) menar att kategorier formar vår uppfattning om oss själva, vilka vi är och vilka andra är. Den är alltså nödvändig för vår självförståelse. Men som citatet ovan visar kan detta vara problematiskt, för såväl den som kategoriseras in i en viss gemenskap som för den som kategoriserar in andra. Runfors (ibid.) hävdar att social kategorisering och indelning av människor i grupper alltid medför upprättande av gränser, vare sig det är avsikten eller inte. Det som ses som annorlunda skapas alltid i relation till det som kategoriseras som det normala. Runfors (2003, s. 26) förklarar vidare hur en avvikelse alltså inte är något en individ har i form av en egenskap, utan att det är något som *skapas* i sociala interaktionsprocesser och som resultat av hur människor definierar, tolkar och kategoriserar varandra.

Detta avsnitt har visat att rollen som ”andraspråkselev” utifrån samtliga deltagares utlåtanden är starkt förknippad med positioneringar i relation till den etniska identiteten. Positionerna, så som det framstår i deras berättelser uttrycks så att säga utifrån synen på en *föreställd gemenskap*, om tillhörighet i en viss grupp och inte en annan. Samtidigt har vi fått syn på att sättet som deltagarna positionerar sig på också är en produkt av de förhandlingar som har skett mellan deltagarna och deras omgivning (György-Ullholm, 2010, s. 26).

6.5.2 Kontextens betydelse och förhandlingar kring identitet

När deltagarna genom sina intervjusvar synliggör olika subjekspositioner som de både tillskriver sig själva och menar att de tillskrivits av andra, samt som även signalerar tillhörighet eller utanförskap, så måste vi alltså vara väl medvetna om att det ligger flera komplexa individuella och sociala processer bakom dessa positioneringar. Som tidigare nämnts ses ”*jaget*” som något socialt, det uppstår, omformas och förhandlas genom sociala praktiker. Individer har inte enbart en enda förutbestämd identitet, utan flera som är i ständig förändring och förhandling samt beror på i vilken kontext individen befinner sig (Musk och Wedin, 2010, s. 113). Jag låter följande citat få exemplifiera detta. Det är när Daniel tänker tillbaka på tiden som ”andraspråkselev:

...på den tiden när det var svenska 2 så kände jag att det var, alltså lite identitetskris, du vet inte riktigt var du hör hemma med dina olika språk, speciellt när du har många, alltså folkgrupper och så. Du känner dig svensk fast du har en invandrarbakgrund, då är det lite svårt att hitta sin plats. Det är det. Alltså vad gäller tillhörighet. Du vet inte riktigt vad du ska känna dig som eller var du tillhör. Du är som en outsider, för det är så många olika faktorer som spelar in, både saker utifrån och inom dig som du tänker på. (Daniel)

Daniel visar hur svårt det kan vara med identitetsarbetet och hur han navigerar i dilemmat kring frågor om sin identitet och tillhörighet. När han tänker tillbaka på rollen förhandlar han med olika subjekspositioner, han förklarar att det är svårt att veta var man hör hemma med tanke på alla sina olika språk. Han blandar också in olika folkgrupper i sitt resonemang och att han är som en ”outsider”. När han beskriver att det är flera olika faktorer som spelar in så skulle det också kunna vara så att rollen som ”andraspråkselev” kan kopplas till en av de faktorer *utifrån* som skapade ytterligare förvirring i hans identitetsarbete. Men, det kan vi

aldrig säkert veta. Det vi däremot vet är att de starkaste sociala konstruktionerna är institutionellt förankrade och som Hornscheidt och Landqvist (2014, s. 26) menar innebär det att de skapas och normaliseras inom ramen för exempelvis skolan. Utifrån intervjuerna tolkar jag det som att rollen ”andraspråkselev” från skoltiden och i den kontexten, helt enkelt har försatt samtliga deltagare i positioner som de inte har känt sig helt bekväma med och som på olika sätt har haft betydelse för identitetsarbetet samt för hur de ser på sig själva.

Sammanfattningsvis har vi fått se hur deltagarna både positionerar sig själva och menar att de har positionerats av andra i olika ”avvikarpositioner” i förhållande till rollen som ”andraspråkselev”. Positionsbegrepp som används, både indirekt (mellan raderna) och direkt är bl.a. ”svensk”, ”icke-svensk”, ”outsider”, ”araben” och ”invandrareleven”. Som tidigare nämnts visar det sig också i intervjuerna att positioneringen oftast sker utifrån ett perspektiv baserat på tillhörighet och gemensamt ursprung – den etniska identiteten, som kännetecknas av att den är kategoriserande och skapar gränser samt upprätthåller ett ”vi” och ”dom”, samt är en föreställd gemenskap som också kan begränsa individer. Där och då, i relation till kontexten som ”andraspråkselev”, ser vi att flera av deltagarna genom att de positionerar sig själva samt uttrycker att de har blivit positionerade av andra också avgränsar sig från majoriteten, så som det framstår i deras berättelser.

Jag går nu över till nästa avsnitt där jag ska redogöra för vilken betydelse rollen ”andraspråkselev” fick för deltagarnas motivation, skolprestation och självuppfattning.

6.6 Rollen som ”andraspråkselev” och dess betydelse för motivationen, skolprestationen och självuppfattningen under skolåren

När jag intervjuar deltagarna och ber dem berätta vad erfarenheten som ”SVA-elev” har bidragit med i form av motivation, skolprestationen och kring självuppfattningen ser jag varierande perspektiv. I följande avsnitt presenteras dessa perspektiv under två tematiska rubriker, kopplat till frågeställningen: *Vilken betydelse fick rollen ”andraspråkselev” för deltagarnas motivation, skolprestation och självuppfattning under skolåren?*

6.6.1 Motbevisa eller leva upp till rollen “andraspråkselev”

Tre av deltagarna, Emina, Mona och Veronica berättar i likhet med varandra hur rollen som ”andraspråkselev”, även om den kändes jobbig på den tiden, samtidigt ökade

motivationen till att prestera ännu bättre i skolan under skoltiden, främst högre upp i åldrarna. De menar att rollen som ”andraspråkselev” gav dem ett driv som de kanske annars inte hade haft på samma sätt. Exempelvis säger Mona så här:

Eftersom ingen egentligen förklarade för mig varför jag gick på SVA, så jag förstod aldrig riktigt varför, utan det fattade jag på senare år och jag hade inget problem med svenskan så av den anledningen var det verkligen en frustration. Men det fick ju en större betydelse när jag väl tog mig ur den här gruppen, för då var jag såhär 'jag ska fan visa att jag inte hör hemma i den där SVA-gruppen!', så det fick ju faktiskt mig att satsa. Jag valde ju t.o.m. att utbilda mig till journalist för jag älskar det svenska språket liksom. Så det gav mig ju ett jävlar anamma istället. (Mona)

Det visar sig att Mona, Emina och Veronica är de personer som blev motiverade att satsa på skolarbetet för att motbevisa den bild de menar att omgivningen i skolan hade av dem som ”flerspråkiga elever”, att de var elever som behövde extra stöd. Det skulle kunna vara så att omgivningens låga förväntningar (så som de uttrycker det), satte igång något hos dem, ytterligare en tankeprocess kring ”*jaget*” och så som identitetsarbetet visar sig fungera, eftersom den individuella eller personliga identiteten även omfattar just mål och mening i livet och hur individer kommer fram till olika ståndpunkter. Motivation och framtidsdrömmar är ytterligare aspekter av den *individuella* och *personliga* identiteten som individen förhandlar om, liksom uppfattningar, beteenden och attityder (Lorentz och Bergstedt, 2016, s. 55). Rollen som ”andraspråkselev” bidrog alltså enligt dem, snarare till en högre ambitionsnivå i skolarbetet och för hur de senare också presterade i skolan.

Till skillnad från dessa tre deltagares drivkraft och motivation att motbevisa omgivningens låga förväntningar, så levde istället flera av de andra deltagarna upp till de olika subjekspositionerna såsom ”den svagare eleven”, den ”sämre”, ”offret”, ”specialeleven” osv. Det blev en sorts självuppfyllande profetia som även påverkade deras motivation och skolprestation. Carolina beskriver exempelvis hur hon tappade motivationen och gav upp en satsning på Sve-ämnet när hon blev äldre och inte längre tillhörde SVA-undervisningen. Hon berättar hur hon underskattade sin förmåga och trodde att hon aldrig skulle kunna få ett MVG i Sve-ämnet, eftersom hon hade tillhört SVA-undervisningen innan samt för att hon inte var helt ”svensk”. Även Jonas som läste SVA i högstadiet förklarar hur det, på ett sätt stärkte honom i SVA-gruppen, när han väl var där eftersom han ansåg sig vara starkast i det svenska språket i jämförelse med de övriga SVA-eleverna. Samtidigt som känslan av att vara

en ”svagare elev” ändå alltid fanns kvar när han jämförde sig med de ”svenska” eleverna berättar han. Jag tolkar det som att det senare också fick Jonas att leva upp till rollen som ”svagare elev” när han uttrycker sig så här:

Sen på gymnasiet så var jag rätt så osäker, för jag tänkte att jag var mycket svagare på svenskan jämfört med dom andra för att jag hade läst SVA/.../Det fick mig lite att tappa lusten också, så jag pluggade inte så mycket på just det ämnet. Det hade varit annorlunda kanske om jag slapp SVA där i högstadiet, men nu blev det inte så. Jag fick i alla fall godkänt på gymnasiet. (Jonas)

Som vi ser menar Jonas att det kanske hade varit annorlunda på gymnasiet om han hade sluppit gå på SVA och aldrig behövt vara en ”andraspråkselev” eller den ”svagare eleven” som han relaterar till rollen. Man skulle även kunna tolka det som att kategoriseringen av honom som ”flerspråkig elev” och den sociala konstruktionen ”andraspråkselev” bidrog till hans brist på motivation, vilket i sin tur också påverkade hans skolprestation negativt. Så som jag tolkar det utifrån hans utlåtande blev det en sorts självuppfyllande profetia. När individer blir kategoriserade eller definierade av andra på ett sätt som inte stämmer överens med den egna uppfattningen, så kan det påverka individens självförtroende negativt och bli just en självuppfyllande profetia för den som blivit kategoriserad (Isaksson, 2009, s. 39). Även om Jonas, precis som de övriga deltagarna, tidigare uttryckt att han var lika stark i det svenska språket som sina övriga ”svenska kamrater”, så kan vi alltså se att denna motstridighet ändå fick en betydelse för självuppfattningen och för hur han senare presterade i skolan.

Daniel och Kalid uttrycker liknande följder under intervjun. Dock påpekar de istället att rollen som ”andraspråkselev” blev något de skyllde på om de råkade prestera dåligt i skolan, något de lutade sig mot. Daniel säger t.ex. så här:

Jo men ibland, det hände speciellt på gymnasiet att man bad om lite extra tid och om läraren hade rättat något arbete eller prov som man inte hade pluggat till, så kände dom att nivån inte var så hög och då sa jag typ ’ja men, jag har gått på svenska 2, så jämför inte mig med dom andra eller mitt arbete med dom andras, utan se mitt som en specialare’ och så fick jag säkert en schysstare bedömning bara därför. (Daniel)

Det bidrog därmed till att dåliga resultat kunde skyllas på att de hade varit ”andraspråkselever”, som ett sätt att få en schysstare bedömning av läraren, så som

Daniel uttrycker det. På så sätt fick rollen en annan typ av betydelse för dem, eftersom det gav dem en anledning att skylla på den när skolresultaten inte blev så bra. Här kan vi se hur deras resonemang också visar att de svarade upp mot rollen ”andraspråkselev”, de upprätthöll den och levde upp till den, samtidigt som de även ”utnyttjade” rollen för att få en schysstare bedömning i sina skolarbeten. Här ser vi betydelsen av det som Lindberg (2008, s.7) även påpekar, att attityder som ”flerspråkiga individer” ofta möts av i olika miljöer och sammanhang också måste relateras till maktförhållanden i samhället och till de mekanismer som bidrar till vissa privilegier och inte andra. Den sociala konstruktion såsom jag menar att ”andraspråkseleven” är, skapar som vi ser individer som också på olika sätt lever upp till och svarar upp mot den bild och uppfattning som omgivningen har om ”dem”, vilket inte alltid gynnar dessa individer i längden.

Sammanfattningsvis har vi i detta avsnitt fått se vilken betydelse rollen som ”andraspråkselev” fick för deltagarnas motivation och skolprestation. För några bidrog den till ökad motivation för att motbevisa omgivningens lägre förväntningar på dem som ”flerspråkiga individer”, medan den för andra blev en självuppfyllande profetia, att de som ”flerspråkiga individer” var svagare i det svenska språket. De menar att de blev osäkra och fortsatte att känna sig som de ”svagare eleverna” under skolåren, vilket även påverkade deras skolprestationer negativt. Två av deltagarna, Daniel och Kalid, kunde vi se lutade sig mot rollen när skolarbetet gick mindre bra. En sorts strategi och något de skylldes på för att få en snällare bedömning av sina lärare.

6.6.2 Rollens betydelse för självuppfattningen

Genom mina intervjuer med deltagarna har jag fått syn på vissa gemensamma nämnare i hur de talar om rollens betydelse för självuppfattningen. Detta har vi också redan fått syn på i tidigare avsnitt. Nedan följer enbart en återkoppling till några utlåtanden som jag låter få exemplifiera vilken betydelse deltagarna säger att rollen ”andraspråkselev” fick för deras självuppfattning under skolåren. Samtliga uttrycker att rollen dels skapade viss förvirring kring frågor om tillhörigheten, att rollen fick dem att känna ett utanförskap samt förstärkte deras uppfattning om att de avvek från majoritetens elever, dvs. normen. Albin uttrycker sig så här:

Alltså, det var ju att man kände sig som invandraren, för att skolan buntade ihop alla invandrarbarn och satte oss i den här klassen/.../ man tänkte ju 'men fan är vi så

dåliga, är vi så dåliga på svenska? så uppenbart bara för att vi var utlänningar att vi fick gå i den där klassen. (Albin)

Utlåtandet visar på risken och följden av social kategorisering av individer utifrån ett ”vi” och ”dem”. Albins utlåtande tyder även på att man som individ inte helt autonomt kan välja vilka konstruktioner man önskar ska gälla, utan att det alltid görs i ett större socialt sammanhang genom interaktion med andra. Det är genom sociala konstruktioner som vi också blir delaktiga i gemenskaper, oavsett om vi vill det eller inte, som också erbjuder sociala normer av olika slag (Hornscheidt och Landqvist, 2014). En annan sak man skulle kunna uttolka i Albins kommentar är att ”den där klassen” enligt honom var en klass för de elever som var sämre, de ”flerspråkiga eleverna” med utländsk bakgrund och inte för den majoriteten som tillhörde Sve-undervisningen. Det visar också hur han själv är med och konstituerar skillnad utifrån ett ”vi” och ”dem”.

Liknande resonemang återkom i flera av deltagarnas berättelser. Veronica berättar t.ex. att hon redan uppfattade sig själv som en som stack ut från mängden p.g.a. sitt utländska utseende och ursprung, men att rollen också fick henne att sticka ut ännu mer. Det påverkade hennes självuppfattning på ett negativt sätt eftersom det visade att hon var annorlunda och sämre än de andra, menar hon. Här kan vi se flera tecken på hur kategorisering utifrån föreställda skillnader och egenskaper begränsar individer på olika sätt (Månsson, 2009; Runfors, 2003) och hur kategorisering också kan få stor betydelse för självuppfattningen. Det är både inre och yttre faktorer som påverkar synen på oss själva. Identitetsskapandet inbegriper därmed både individuella och sociala processer. Vi människor har inte bara en förutbestämd identitet, utan flera som är i ständig förändring och beror på vilken kontext vi befinner oss och inte minst beroende på rådande diskurs (Musk och Wedin, 2010). Självuppfattningen och ”jaget” är inte en isolerad autonom agent, utan det uppstår, omformas och blir föremål för förhandlingar i olika sociala praktiker (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 105). Det innebär att omgivningen också är med och formar hur vi tänker och uppfattar oss själva.

Flera av deltagarnas utlåtanden tyder också på att det fanns en dubbelhet kring den egna självbilden som inte stämde överens med rollen som ”andraspråkselev”. Å ena sidan kände de sig starka i det svenska språket, å andra sidan fick rollen dem att känna sig sämre på svenska jämfört med de elever som tillhörde Sve-undervisningen fast det i själva verket inte alls var

så, berättar de. Rollen fick också de flesta deltagarna, Emina, Carolina, Jonas, Kevin och Mona att tro att de aldrig skulle klara av att prestera bra och få höga betyg i Sve-ämnet senare, när de inte längre tillhörde SVA-undervisningen. Så här säger Carolina:

Det fick mig att känna att jag aldrig skulle kunna få MVG för att 'jag är ju inte svensk och jag pratar spanska' fast i dom andra ämnena presterade jag jättebra, men just i svenskan tänkte jag att jag aldrig kunde få det. (Carolina)

I citatet ovan kan vi se hur rollen "andraspråkselev" gav följder i form av en negativ självuppfattning. För Carolinas del var det p.g.a att hon inte är "svensk" samt är flerspråkig som hon inte heller hade samma möjlighet som sina andra kamrater att uppnå ett bra betyg. Det visar återigen hur flerspråkigheten ofta ses som en brist snarare än en resurs eftersom "infödda" språkanvändares kompetens görs till norm (Lindberg, 2008) och som vi har sett ovan får det också konsekvenser för "flerspråkiga individers" självuppfattning.

I detta avsnitt har vi fått se några exempel på vilken betydelse rollen "andraspråkselev" fick för deltagarnas självuppfattning. Några deltagare menar att det fick dem att känna ett utanförskap, en annorlundahet och en förvirring kring sin tillhörighet. Känslan av att de inte var "svenskar" visade sig också stark hos några. Samtliga hade även en uppfattning om sig själva som sämre på det svenska språket än sina övriga kamrater som inte tillhörde SVA-undervisningen. Vidare gav några också uttryck för att de tappade tron på den egna förmågan och kapaciteten samt blev självkritiska och osäkra vidare under sin studietid. Rollen fick med andra ord en stor betydelse för samtliga deltagares självuppfattning under skolåren.

7. Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur åtta före detta SVA-elever i vuxen ålder resonerar kring, samt förhåller sig till rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning. Vidare var syftet även att ta reda på hur olika subjektpositioner tar form, skapas och omskapas i deras berättelser, samt att undersöka vilken betydelse rollen ”andraspråkselev” fick för deltagarnas motivation, skolprestation och självuppfattning under skolåren. Genom undersökningen har uppmärksamheten riktats mot en rad olika teman som dök upp. I det följande ges en sammanfattning av mina resultat och därefter diskuteras några aspekter som blev särskilt påtagliga genom undersökningen, vilka även kommer knytas an till den tidigare forskning som gjorts på området.

7.1 Sammanfattning

Enligt resultatet som redovisas ovan framträder tre olika teman, delvis överlappande, med kopplingar till undersökningens frågeställningar:

- *Hur framställer deltagarna sig själva i rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning?*
- *Hur positionerar sig deltagarna själva och av andra, så som det framstår i deras berättelser?*
- *Vilken betydelse fick rollen “andraspråkselev” för deltagarnas motivation, skolprestation och självuppfattning under skolåren?*

Dessa tre teman benämns i studien som:

- “andraspråkseleven” i behov av särskild undervisning – på vilka grunder?
- avvikarpositioner, identitet och tillhörighet – ett dilemma
- rollen som “andraspråkselev” och dess betydelse för motivationen, skolprestationen och självuppfattningen under skolåren

Utifrån det första temat om *”andraspråkseleven” i behov av särskild undervisning – på vilka grunder?* Visar resultaten att det främst var deltagarnas flerspråkighet som gjorde dem till ”andraspråkselever” i behov av särskild undervisning, i deras framställning av rollen. Samtliga deltagare, utom Albin definierar sig själva som ”flerspråkiga individer” när man ser till den definition och de fyra kriterier som Skutnab-Kangas (1981) använder sig av för att

karaktärisera flerspråkighet, vilka är *ursprungskriteriet, kompetenskriteriet, funktionskriteriet* och *attityder* (Musk och Wedin, 2010).

Samtliga uttryckte att de var stolta över sin flerspråkighet men att de samtidigt upplevde att flerspråkigheten var ett hinder snarare än en tillgång i skolan och under sina skolår. Utom Albin, som inte heller såg sig själv som en ”flerspråkig individ”. Det visar sig därför att det kan vara problematiskt att termen ”flerspråkiga barn” används i den skolpolitiska diskursen i Sverige för barn till föräldrar som har immigrerat från andra länder. Särskilt när det inte finns någon direkt koppling och vetskap om dessa elevers faktiska språkkunskaper eller användning av språket. Istället kan en sådan missriktad välvilja skapa utanförskap (György Ullholm, 2010) vilket även deltagarna i min studie gav uttryck för när de exempelvis berättade att lärare och skolpersonal sällan hade någon vetskap om vilka språk som talades i hemmet.

Flerspråkigheten menade de flesta deltagarna var det som låg till grund för att de blev ”andraspråkselever” i behov av särskild undervisning trots att flera av dem hade svenskan som sitt *förstaspråk*. Fyra deltagare menade att de hade svenskan som sitt *andraspråk*, men att de ändå var starkast i det svenska språket under skolåren. Även forskning visar att individer som har ett annat modersmål än svenska mycket väl kan komma att behärska sitt andraspråk bättre än sitt förstaspråk samt att det t.o.m. är vanligt i immigrationssammanhang. Modersmålet behöver därför inte alls vara en individs starkaste språk (Abrahamsson, 2009) som också flera av deltagarna bekräftar genom sina utlåtanden. Huruvida svenskan var deltagarnas förstaspråk eller andraspråk hade därmed också en viss betydelse för hur de framställde sig i sin roll som ”andraspråkselev”. En deltagare, Albin påpekade däremot att det var hans efternamn som var avgörande för placeringen i SVA-undervisningen, hans språkkunskaper var inte relevanta i sammanhanget utan det var snarare hans utländska bakgrund som gjorde att han kategoriserades som ”andraspråkselev” i skolan.

Samtliga deltagare uttryckte att de inte kände sig hemmahörande i SVA-undervisningen. De ansåg sig inte behöva extrastöd som flera av dem menade att de fick i förebyggande syfte, för att de inte skulle komma efter i det svenska språket. Att flerspråkighet ofta ses som en brist, menar Lindberg (2008) beror på att ”infödda” språkanvändares kompetens görs till norm, vilket vi också ser framgår ur resultaten. Samtliga deltagare berättade att SVA-undervisningen även låg på en alldeles för låg nivå, med tanke på att de behärskade det svenska språket så väl, samt att rollen också fick dem att känna skam och att de skiljde sig från majoriteten.

Resultaten utifrån det andra temat om *avvikarpositioner, identitet och tillhörighet – ett dilemma* visar att deltagarna, när de positionerar sig själva och gav uttryck för att de positionerats av andra, främst yttrade olika ”avvikarpositioner” i förhållande till rollen ”andraspråkselev”. Subjektspositionerna, när de uttrycktes, hamnade ofta i motsatsrelation till kategorin och positionen ”svensk” som även var normen i sammanhanget. Positioneringarna visade sig i och med det vara starkt förknippade med den *etniska identiteten* som också kännetecknas av att den sätter gränser mellan ett ”vi” och ”dom” (Einarsson, 2004). Flera av deltagarnas ”avvikarpositioner” som tog form samt skapades och omskapades i deras berättelser tyder också på att avvikelserna inte i själva verket är något en individ har i form av en egenskap, utan istället något som skapas i sociala interaktionsprocesser och som ett resultat av hur individer definierar, tolkar och kategoriserar varandra (Runfors, 2003).

Normer både erbjuder, eller påtvingar vissa positioner för individen att identifiera sig med (Martinsson och Reimers, 2008) och som resultaten även visar så gav deltagarna uttryck för en påtvingad position som ”icke-svensk”, vilket skedde både indirekt och direkt, samtidigt som de även kategoriserade in sig själva i subjektspositioner som inte motsvarade normen ”svensk”. Det skedde exempelvis när deltagarna använde sig av subjektspositioner som ”andraspråkseleven”, ”invandrareleven”, ”outsider” och ”halving” när de talade om sig själva relaterat till rollen. Vad som också framgår ur resultaten är att identitetsarbetet är starkt kontextuellt betingat och beror på i vilket sammanhang individen befinner sig. Relaterat till rollen ”andraspråkselev”, i just den kontexten så visade flera deltagare att de positionerade sig själva och av andra på ett sätt som avgränsade dem från majoriteten.

Resultat utifrån det tredje temat om *rollen som ”andraspråkselev” och dess betydelse för motivationen, skolprestationen och självförtroendet* visar att rollen gav några drivet och motivationen att satsa på skolarbetet även högre upp i åldrarna för att motbevisa den bild som de menade att omgivningen hade av dem. Den gav dem ett driv som de kanske annars inte hade haft på samma sätt. Rollen bidrog till en högre ambitionsnivå för dessa deltagare och därmed också till att de presterade bra i skolan.

Resultaten visar också att några deltagare istället levde upp till rollen ”andraspråkselev” som inbegrep subjektspositioner som ”den svagare eleven”, ”sämre”, ”offret” och ”specialeleven” osv. För dessa deltagare blev det en självuppfyllande profetia, vilket även forskningen visar är ett resultat av att ha blivit kategoriserad eller definierad av andra på ett sätt som inte stämmer

överens med den egna uppfattningen. Som vidare också kan påverka individens självförtroende negativt (Isaksson, 2009) som det även gjorde för flera deltagare, som i sin tur också bidrog till lägre motivation och att de presterade sämre i skolan.

För två deltagare fick rollen ”andraspråkselev” ytterligare betydelse för motivationen och skolprestationen på så sätt att den blev något de lutade sig mot och skyllde på när de presterade dåligt i skolan. Alltså utnyttjades rollen av dessa deltagare för att få en ”snällare” bedömning av sina lärare. Det visar också hur de attityder och bilder som ”flerspråkiga individer” möts av också måste relateras till maktförhållanden i samhället samt till de mekanismer som även bidrar till vissa privilegier men inte andra (Lindberg, 2008) Resultaten visar att den sociala konstruktionen ”andraspråkselev” därmed också skapar individer som på olika sätt lever upp till och svarar upp mot den bild och de uppfattningar som de menar att omgivningen har om ”dem”, vilket inte heller blir gynnsamt för ”dem” i längden.

Roller ”andraspråkselev” fick också på olika sätt betydelse för deltagarnas självuppfattning under skolåren. Många menar att den skapade förvirring kring frågor om tillhörigheten, den fick också samtliga att känna ett utanförskap samt förstärkte känslan av att de avvek ifrån och var sämre än normen. Enligt några fick rollen dem också att bli självkritiska och tvivla på den egna förmågan och kapaciteten. Resultaten visade även hur kategorisering som sker utifrån föreställda skillnader och egenskaper också begränsar individer på olika sätt (Månsson, 2009; Runfors, 2003) men också att det har en betydelse för självuppfattningen. ”Jaget”, som vi vet, uppstår, omformas och blir föremål för förhandlingar genom sociala praktiker (Winther Jørgensen och Phillips, 2000) och som resultaten också visar fick det en stor betydelse för deltagarnas självuppfattning under skolåren.

Nedan diskuteras särskilt utmärkande aspekter som framkom genom min undersökning, vilka jag har valt att belysa. Avslutningsvis följer ett avsnitt om undersökningens relevans för vidare forskning.

7.2 En samstämmig bild av rollen ”andraspråkselev”

Som framgår inledningsvis i denna undersökning, har SVA-ämnet bl.a. som syfte att stödja ”andraspråkselevs” språkinlärningsprocess, lärande och väg till skolframgång (Economou, 2015), men som resultaten från denna undersökning visar råder det inget tvivel

om att deltagarnas svar snarare har pekat åt motsatt håll, så som det framstår i deras berättelser. Ämnet riskerar istället som vi har sett, att ofrivilliga ”andraspråkselever” konstrueras i undervisningen, vilket även har fått vissa konsekvenser under skolåren för de individer som har deltagit i denna undersökning. Resultaten i denna studie pekar också mot den forskning som visar att det finns problem med ämnets status, implementering och organisation (Economou, 2015; Mattlar, 2008) och så som jag tolkar det, skulle dessa aspekter även kunna vara en *bidragande* anledning till att rollen som ”andraspråkselev” också fick så stor betydelse för studiens deltagare relaterat till frågor om deras identitet och tillhörighet, motivation, skolprestation och kring självuppfattningen under skolåren.

I min undersökning visade det sig framför allt att deltagarna hade en väldigt samstämmig bild kring rollen ”andraspråkselev”, vilket var förvånansvärt överraskande. Vad som tydligast framgick ur resultaten var att det fanns ett stort missnöje kring rollen. När de framställde sig i rollen menade de flesta att det var en roll de fick p.g.a sin flerspråkighet och för att de ansågs vara ”flerspråkiga individer” som behövde hjälp i förebyggande syfte. Samt för att de inte skulle hamna efter i det svenska språket. Samtidigt uttalade alla deltagare att svenskan var det starkaste språket under skolåldern. Samtliga ger även uttryck för att rollen också fick dem att avvika från normen, dvs. ”Sve-ämnets elever”.

Denna samstämmiga bild skulle kunna tyda på en viss urvals skevhet i min undersökning. Deltagarnas samstämmiga bild skulle alltså kunna bero på mitt förfarande kring urvalsprocessen och det bekvämlighetsurval jag gjorde, dvs. att jag tog kontakt med personer som fanns tillgängliga för mig (Bryman, 2011) och vidare använde mig av snöbollsmetoden som lätt resulterar i små och skeva urval (Dalen, 2007, s. 64) som kanske genererade ett antal individer som såg sin möjlighet att öppet få uttrycka sitt missnöje genom att delta i studien.

Å andra sidan visar Granstedts (2010) analys av forskning och rapporter från 1980 till 2005 (då alla utom en av deltagarna i min studie tillhörde SVA-undervisningen) bl.a att det fanns ett påtagligt bristtänkande kring ”elever med utländsk bakgrund” under denna period, som kan härledas till 1960-talet då undervisning för ”flerspråkiga individer” initierades eftersom det fanns problem för ”invandrabarnen” att klara av skolan. Detta påtagliga bristtänkande skulle mycket väl kunna ha en betydelse för hur deltagarna också förhåller sig till, samt framställer sig i rollen ”andraspråkselev” sedda som svagare elever i behov av särskild undervisning på grund av sin flerspråkighet. Därmed inte sagt att det behöver vara så, men att även detta skulle

kunna vara en *möjlig* anledning till att det rådde en sådan samstämmig bild hos deltagarna kring rollen. Det må hända att en hel del har ändrats sedan deltagarna var ”andraspråkselever” och tillhörde SVA-undervisningen, men dock kvarstår att det kanske finns några fler där ute som har en liknande uppfattningar kring rollen.

7.3 Konsekvenser av att definieras som en ”flerspråkig individ”

Den sociala konstruktionen ”andraspråkselev” har i denna undersökning visat sig vara en tilldelad roll, bortsett från att deltagarna fick den p.g.a. sin flerspråkighet eller sitt utländska efternamn, så på ganska oklara grunder med tanke på att de ansåg sig starkast i det svenska språket (som faktiskt SVA-ämnet syftar till att stärka) samt både födda eller från tidig ålder uppvuxna i Sverige. Det visade sig alltså vara en roll som ingen av deltagarna frivilligt valde.

I Economous (2015) avhandling däremot, var det ett ämne som eleverna *själva* valde eftersom de kände sig tryggare i en mindre undervisningsgrupp. Dock *inte* för att de var i behov av det för att ”stärka” språket. I Fridlunds (2011) avhandling, där istället ”talet om” en åtskild undervisning för vissa elever i SVA undersöktes utifrån vad som formuleras och motiveras i olika styrdokument samt av yrkesutövare, så visade det sig att SVA-lärare hade svårt att motivera sin undervisning i språkutvecklande termer. Yrkesutövarna som deltog i studien menade istället att eleverna behövde arbetsro i mindre grupp, enklare uppgifter och lägre krav för att kunna möta elevernas behov. I båda avhandlingarna, till skillnad från i min undersökning, kan vi se hur elevperspektivet som lyfts fram i Economous avhandling stämmer ganska väl överens med yrkesutövarnas perspektiv som presenteras i Fridlunds avhandling.

Ur ett språkutvecklingsperspektiv ter sig dock deras resultat vara i samklang med min egen undersökning, dvs. att undervisningen låg på en lägre nivå och var kompensatorisk snarare än språkutvecklande, vilket stämmer överens med det som deltagarna i min undersökning gett uttryck för. I relation till min egen undersökning finns det dock ytterligare ett perspektiv, ett nytt som jag menar att jag belyser och som inte finns med i dessa två studier. Nämligen vad rollen ”andraspråkselev” kan ha fått för betydelse för identitetsarbetet, samt för motivationen och skolprestationen under skolåren för några personer som idag har lämnat rollen bakom sig.

En av Fridlunds (2011) slutsatser var bl.a. att det fanns en viss oro bland skolans huvudaktörer att elevgruppen ”andraspråkselever” betraktades som annorlunda av kamrater och skolpersonal. Utifrån de resultat som har framkommit i den här undersökningen skulle denna oro kunna bekräftas eftersom min studie kan påvisa att det finns åtminstone några före detta ”andraspråkselever” som intygar att de kände sig både annorlunda och som avvikare från majoritetens ”Sve-elever”. Det finns ytterligare en viktig aspekt som jag vill belysa. Utöver det som Economou (2015) lyfter fram i sina slutsatser, att det borde utvecklas *ett* nytt svenskämne som kan tillvarata den språkliga och kulturella mångfalden i skolan, så anser jag att det framför allt är skolans/lärares vetskap *om* elevernas faktiska språkkunskaper och deras användning av språken som är av stor vikt. För vad som framgått ur undersökningens resultat, så har flera deltagare haft svenskan som huvudsakligt umgängesspråk i hemmet och för vissa har det inte ens funnits ett annat språk med i bilden. Om man i skolan samt i den skolpolitiska debatten använder termer som ”flerspråkiga barn” eller ser på ”flerspråkiga individer” som en homogen grupp utan att ha denna vetskap, så menar jag att en god intention istället riskerar att bidrar till att ofrivilliga ”andraspråkselever” konstrueras i skolan, elever som också känner att de är svagare, sämre och avviker från normen. Min undersökning visar i likhet med Ayres (2003) studie att personer på grund av sin ”flerspråkighet” kan få problem med att definiera sig själva som det ena eller det andra, men också vilka språk och identitetssvårigheter eleverna i fråga kan bära med sig in i klassrummet. Genom att ha kännedom om detta kanske också rollen ”andraspråkselev” slipper bli så laddad med alla de etniska etiketter som deltagarna i min studie även gett uttryck för, samt påverka motivationen, skolprestationen och självuppfattningen på ett negativt sätt så som även rollen gjorde för deltagarna i min undersökning.

7.4 Rollen ”andraspråkselev” förknippad med *etnisk identitet*

Resultaten gällande hur deltagarna positionerar sig och positioneras av andra relaterat till rollen ”andraspråkselev”, så som det har framstått i deras berättelser visade sig vara starkt förknippad med etnicitetsbegreppet och det etniska identitetsperspektivet.

Rollen ”andraspråkselev” kunde vi se bidrag till förhandlingar kring den etniska identiteten och tillhörighet utifrån en *föreställd gemenskap* som också visar sig vara problematiskt.

Samtidigt som deltagarna visade att de dels tillskrevs vissa egenskaper och positionerades som ”icke-svenskar”, så var de också själva aktiva och svarade upp mot dessa positioneringar genom att använda sig av begrepp

som ”svensk”, ”andraspråkseleven”, ”invandrareleven”, ”outsider” och ”halving” när de talade om sig själva relaterat till rollen. På detta sätt var de alltså själva med och upprätthöll, kategoriserade och konstruerade kategorier utifrån ett ”vi” och ”dom” baserat på en etnisk identitet i sina berättelser. Min undersökning har därför även visat att rollen ”andraspråkselev” skulle kunna förstärka ett utanförskap och ett särskiljande mellan grupper av människor i skolpraktiken. I Runfors (2009) studie är det kulturalismens tillskrivningar och tillförseln av ”svensk kultur” som placerar deltagarna i olika avvikarpositioner, medan det i min är själva kontexten och i relation till rollen ”andraspråkselev” i behov av särskild undervisning som deltagarna försätts i de olika förhandlingsbara avvikarpositionerna. Resultaten i min undersökning sammanfaller därmed också delvis med den tidigare forskning på området som visar hur ”flerspråkiga elevers” skolsituation har sett ut, att ”invandrareleven” ofta positioneras som någon som har brister eller någon som saknade något och därför hade dåliga resultat i skolan fram till andra hälften av 1990-talet (Granstedt, 2010) samt att ”SVA-elever” konstrueras som avvikare i skolpraktiken, bl.a. på grund av tillförsel av kunskaper i det svenska språket för att göra dem mer ”jämlika” (Runfors, 2009).

7.5 Förslag på vidare forskning

Utifrån de resultat som har framkommit vore det intressant att undersöka hur elever som tillhör dagens SVA-undervisning förhåller sig till rollen och se på likheter och skillnader för att bygga vidare på föreliggande studie. Det skulle också vara önskvärt att undersöka vad de elever som *inte* kategoriseras som SVA-elever och därmed inte tillhör SVA-undervisningen tänker om kamrater som måste lämna Sve-undervisningen. Eftersom denna undersökning har påvisat att den etniska identiteten framträdde så tydligt i deltagarnas svar, så skulle det även vara intressant att inkludera ett postkolonialt perspektiv för att se om konstruktionen av den Andre i form av ”andraspråkseleven” skulle kunna vara ett spår efter kolonialismen. Exempelvis i förhållande till det utforska om det oftast är elever med utomeuropeiskt ursprung som placeras i SVA-undervisningen. Ett till förslag på vidare forskning skulle kunna vara att inkludera ett föräldraperspektiv för att se huruvida de upplever att skolan förmedlar information gällande barnets placering i SVA-undervisningen samt undersöka hur de tänker kring SVA-ämnets funktion och vilka förväntningar de har kring undervisningen.

8. Referenser

- Abrahamsson, Niclas (2009) *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Alfa, Lärarförbundets tidning (2012) *Svenska med sämre villkor*. Hämtad: 2016-12-16
<http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2012/10/29/svenska-pa-samre-villkor>
- Alvehus, Johan (2013) *skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Ayres, Jennifer (2003). " *In the middle*": *Language Attitudes and Identity among Bilingual Hispanic-American College Students*. Céfire: Enlace hispano cultural y literario, 4(1), pp.47-60.
- Bauman, Zygmunt och May, Tim (2004) *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen.
- Bayati, Zahra (2014) "den Andre" i lärarutbildningen. *En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. Ineko AB, Kålleröd.
- Bryman, Alan (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dalen, Monica (2007) *Intervju som metod*. Gleerups.
- Duffy, Brendan (2014) *Analys av dokumentet*, I: Bell, Judith och Waters, Stephen, 5. Uppl. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Economou, Catarina (2015) "I svenska två vågar jag prata mer och så". *En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Elektronisk källa: hämtad 2016-09-09
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/39343>
- Einarsson, Jan (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, Lena (2011) *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Geson Hylte Tryck, Göteborg.

Fägerborg, Eva (2011) Intervjuer, I: Kaijser och Öhlander., red. *Etnologiskt fältarbete*. Studentlitteratur.

Granstedt, Lena (2010) *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. Print & Media. Umeå universitet: Umeå

Gruber, Sabine (2007) *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping Studies in Arts and Science No. 387. Linköping: Linköpings universitet.

György-Ullholm, Kamilla (2010) Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. I: Musk, Nigel och Wedin, Åsa., red. *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Haglund, Charlotte, (2004) Flerspråkighet och identitet, I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger., red. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Författarna och studentlitteratur.

Hall, Stuart (1990) Cultural identity and Diaspora, I: Rutherford, Jonathan., red. *Identity: community, culture, difference*. Lawrence & Wishart.

Hornscheidt, Lann & Landqvist, Mats (2014) *Språk och diskriminering*. Författarna och Studentlitteratur.

Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Hyltenstam, Kenneth; Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet

Isaksson, Joakim (2009) *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Print och Media. Umeå.

Larsen, Ann Kristin (2009) *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups

Lindberg, Inger (2008) *Andraspråksresan*. 3. Uppl. Dangårds grafiska.

Lunneblad, Johannes (2006) *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg University

Martinsson, Lena & Reimers, Eva (2008) (red.) *Skola i normer*. Gleerups.

Mattlar, Jörgen (2008) *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i Svenska som andraspråk (1995-2005)*. Studia Didactica Upsalensia 1.

Musk, Nigel & Wedin, Åsa (2010) *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Motion 2015/16:2739. *Bättre undervisning i svenska som andraspråk*. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/battre-undervisning-i-svenska-som-andrasprak_H3022739

Månsson, Niclas (2009) *Varför finns det främlingar? – Den sociala konstruktionen av önskade människor*. Stockholm: Liber.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Rhöse, Eva (2003) *Läraridentitet och lärararbete. Fem livsberättelser*. Universitetsstryckeriet: Karlstad.

Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Bokförlaget PRISMA

Runfors, Ann (2009). Modersmålssvenskar och vi andra. Ungas språk och identifikationer i ljuset av nyationalism. *Utbildning och demokrati*, Vol 18(2), s.105-126.

Siekkinen, Frida (2015) *Flerspråkiga elever i en enspråkig norm. Konstruktioner av kategorin svenska som andraspråkselever i skolans styrdokument*. Masteruppsats. Göteborgs Universitet. Institutionen för svenska språket.

Skolverket.(2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2006: 40 *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*.
Elektronisk källa hämtad: 2016-05-26. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/utbildningens-dilemma_GUB340

Thomassen, Magdalene (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Gleerups

Torpsten, Ann-Christin (2008) *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Växjö University Press

Winther Jørgensen, Marianne och Philips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

9. Bilagor

9.1 Intervjuguide

Uppfattning om flerspråkighet

1. Hur ser du på din flerspråkighet?
2. Vilka fördelar ser du med din flerspråkighet?
3. Har du någon gång upplevt att din flerspråkighet har varit eller är ett hinder?

Erfarenhet från skolan över lag

1. Relationen till lärare, hur var dina lärare?
2. Kamratrelationer?
3. Hur tror du att andra skulle beskriva dig som person?

SVA-undervisningen

1. Vilket är din uppfattning om SVA som eget ämne?
2. Kan du återberätta och beskriva känslan du hade när du skulle gå på SVA-lektionerna?
3. Hur länge gick du på SVA?
4. Fick du och dina föräldrar känna er delaktiga i beslutet?
5. Vilka gick med dig på SVA-undervisningen?
6. Kan du se att du och dina SVA-kamrater påverkades på liknande sätt av att gå på SVA?
7. Hur var lektionerna?
8. Särskilda minnen eller någon händelse från SVA-undervisningen?
9. Vilken betydelse fick placeringen i SVA för din skolprestation?
10. Självuppfattningen?
11. Vad innebär det för dig att vara en andraspråkselev, hur ser du på den rollen?
12. Din roll så som du minns den då, berätta?
13. Vad skulle du ändra på hos dina lärare?
14. Upplevde du att dina klasskamrater undrade och ställd frågor om din SVA-undervisning?
15. Vad skulle du ändra på vad gäller själva skolan?
16. Skulle det blivit annorlunda för dig om du inte hade gått på SVA? Vad skulle varit annorlunda?

17. Hur säker är du på de svaren du har givit i intervjun? Tillägga något?

Beroende av informantens svar så tillkom det flera följdfrågor, vilka inte finns med i intervjuguiden här ovan. Frågorna kan även ha kommit i annan följd än ovan då de anpassades under intervjuens gång.

9.2 Förfrågan på facebook

Hej alla fb-kompisar,

Nu vädjar jag om er hjälp här på facebook eftersom jag måste få tag på intervjupersoner till min undersökning!

Med hänsyn till den ganska begränsade tid jag har på mig, så har jag valt att genomföra ett s.k. bekvämlighetsurval med hjälp av en förfrågan här på facebook. Kriterierna är att du ska vara född, eller från tidig ålder uppvuxen i Sverige samt haft svenska som andraspråk som ämne i grundskolan eller på gymnasiet. Det spelar alltså ingen roll om du enbart hade svenska som andraspråk under en väldigt kort period under dina skolår, utan bara att du kan se dig själv som en person som har tillhört elevgruppen "andraspråkselev" någon gång under din skolgång räcker.

Intervjun kommer inte behöva ta lång tid, se det mer som ett samtal kring ämnet och dina erfarenheter som SVA-elev. Jag bjuder såklart på fika och tar mig dit det blir enklast för dig som nu väljer att ställa upp! Om du inte själv är f.d. elev som haft svenska som andraspråk som ämne, så kanske du känner någon annan som passar in på min beskrivning? Skicka ett personligt meddelande här på facebook om du vill veta mer eller väljer att delta. Det skulle betyda otroligt mycket för mig om du tog dig den tiden!

Med vänliga hälsningar Miriam