

Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola

ANN-CARITA EVALDSSON

Tema kommunikation, Linköpings universitet

Sammanfattning: *Den här studien utforskar hur etnisk och språklig mångfald organiseras i vardaglig interaktion bland mellanstadieelever på en skola. Cirka 2/3 av eleverna är födda utomlands (30% i Libanon och Irak; 30% i Chile; 4% i Bosnien och Finland). Studien lyfter fram det intrikata samspel som finns mellan (i) hur skolan organiserar elever utifrån språklig kompetens i svenska (som andra språk) och modersmål, (här: spanska) och (ii) hur eleverna själva (om)formar språkliga gemenskaper under skoltid. En detaljanalys av vardaglig interaktion i två kamratgrupper visar att eleverna deltar i flerspråkigt samspel (kodväxling, språköverskridande, skämtande), etablerar sociala relationer och förbindelser mellan olika språk (här: svenska och spanska) och kulturella erfarenheter. Elevernas flerspråkiga samspel både responderar på och utmanar skolans sociala organisation och enspråkiga norm. Studien visar att eleverna genom att delta i flerspråkigt samspel motverkar det utanförskap som skolan delvis iscensätter genom att färdigheter i svenska premieras på bekostnad av språklig mångfald.*

I den integrationsdebatt som omfattar svensk skola, vilken idag förs på en rad skilda arenor, betonas vikten av att barn med utländsk bakgrund tillägnar sig grundläggande kunskaper i svenska språket (Viberg 1996, Lpo-94, SOU 1996:55, SOU 1997:121). Parallellt betonas betydelsen av kulturell och språklig mångfald (Lahdenperä 1999, Lpo-94; SOU 1996:55, SOU 1997:12). Som ett led i att befrämja språklig och kulturell mångfald betonas att barn i minoritetsgrupper har rätt till undervisning i modersmål (Lpo-94; Hyltenstam, Brox, Engen & Hveneklide 1996). Två skilda positioner går att urskilja i debatten om skolans språkundervisning för utländska elever: å ena sidan betonas betydelsen av undervisning i svenska för att skapa en likvärdig skola för alla, och å andra sidan betonas vikten av modersmålsundervisning för att stärka den personliga och kulturella identiteten bland elever ur minoritetsgrupper.

Undervisningen i modersmål framställs mycket sällan som ett samhälleligt mål i sig i syfte att uppnå ett språkligt och etniskt diversifierat samhälle, utan

är framförallt ett medel för att understödja den enskilda elevens kulturella identitet och kunskapsutveckling. Den betoning av modersmålsundervisning som sker inom ramen för skolans integrationsdebatt tycks dessutom framför allt syfta till att få bukt med ett specifikt problem, bristande färdigheter i svenska bland elever med utländsk härkomst, för att skapa förutsättningar för en likvärdig (svensk) utbildning.

Ett flertal forskare (Brantefors 1999, Gerle 1999, Runfors 1996) visar att grundläggande motsättningar mellan att å ena sidan befrämja kulturell och språklig mångfald och å andra att understödja färdigheter i svenska ryms inom skolans läroplan och statliga utredningar. Inga entydiga direktiv ges för hur skolan skall kunna uppfylla uppgiften att öka elevers färdigheter i svenska och samtidigt uppmuntra till språklig mångfald, utan lärare och elever lämnas att själva finna en lösning. Trots motstridiga positioner i en från och till inflammerad debatt om hur skolan bör organisera etnisk och språklig mångfald har få studerat hur de dilemman som finns inskrivna i skolans läroplan organiseras inom ramen för skolans vardagliga verksamhet.

Studier bland lärare och elever i skolor (Evaldsson 2000, Lahdenperä 1999, Runfors 1996) respektive personal och barn i förskolor (Ehn 1986; Ronström, Runfors & Wahlström 1995) med ett stort antal elever med utländsk härkomst, visar att det råder ett ensidigt fokus på färdigheter i svenska språket och svensk kultur. Runfors (1996) är bara en av flera forskare som menar att skolans betoning av färdigheter i svenska är del av ett gigantiskt kompensatoriskt projekt, som tenderar att göra barn närmast till offer för en kulturell och språklig försvenskning (se också Schierup & Ålund 1993, Rojas 1995).

Inom ramen för det här bidraget argumenterar jag för behovet av att utforska hur etnisk och språklig mångfald organiseras i skolans vardag bland elever och lärare för att nyansera debatten om skolans brist på kulturpluralistisk vardagspraktik. Jag har på annat håll (t ex Evaldsson 2000) visat hur etnisk och språklig mångfald transformeras till en fråga om färdigheter i svenska språket i skolvardagen. I samband med det har jag betonat vikten av att studera hur elever förhandlar och omvandlar skolans betoning av färdigheter i svenska och undervisning i svenska som andra språk, svenska2.

Genom att analysera elevers skämtande om sin och andras svenska visar jag att eleverna genom att delta i undervisning i svenska som andra språk (svenska2) tillägnar sig en rad metalingvistiska kompetenser. I elevernas skämtande märks också ett motstånd mot skolans betoning av färdigheter i svenska. En följd av skolans svenska2-undervisning är att eleverna formar gemenskaper över etniska och språkliga gränser, så kallade multikulturella kamratgrupper.¹ Parallellt etableras svenskspråkiga och icke-svenskspråkiga elevgrupperingar på tvärs mot skolans integrationssträvan. Syftet med den här artikeln är att bredda analysen till att omfatta (i) de sociala och språkliga gränsdragningar skolan iscensätter när modersmålsundervisning (här: spanska) används som ett instrument för att stärka elevernas färdigheter i svenska, samt att visa (ii) hur elever i flerspråkig interaktion i multikulturella kamratgrupper omvandlar desamma. Det övergripande syftet är att utforska hur etnisk och språklig mångfald organiseras i skolans vardag bland både elever och lärare.

FÄLTARBETE I KOMBINATION MED BANDINSPELNINGAR: SKOLA OCH KAMRATGRUPPER

De områden som skisseras ovan utforskas utifrån ett fältarbete, 1996–97, kombinerat med bandinspelningar av mellanstadieelevers vardagliga interaktion med jämnåriga på en skola belägen i ett miljonprogramsområde.² Cirka 2/3 av eleverna på skolan är födda utomlands (30% i Syrien, Libanon och Irak; 30% i Chile, 4% i Bosnien och Finland) och har bott i Sverige 4–6 år. Under fältarbetet spelade jag löpande in vardaglig interaktion i form av skämtande, berättande, gräl, skvaller, etcetera, huvudsakligen bland flickor i fyra kamratgrupper i fyra olika mellanstadieklasser. Materialet omfattar fältanteckningar i kombination med cirka 300 timmars bandinspelningar i olika situationer på skolgården och i skilda klassrum inspelade med hjälp av en bärbar bandspelare. Dessutom tillkommer 10 timmar videoinspelningar av flickors och pojkars lekar och spel på skolgården (Evaldsson 2003). I ungefär en femtedel av det bandinspelade materialet finns inslag av flerspråkig interaktion.

De åtta flickor som är i fokus i den här artikeln deltar dagligen i flerspråkigt (svenska-spanska) samspel på skolgården. Flickorna är 11–12 år och går i klass fem respektive sex. De har olika etniska och språkliga bakgrunder (spanska, bosniska, svenska, syriansk-arabiska). Några av flickorna har lyssnat på banden, hjälpt till med översättningar och kommenterat inspelningar. Flickorna var positivt inställda till inspelningar av flerspråkig interaktion. Till skillnad från flickorna i mina exempel tog lärarna (klasslärare, svenska2-lärare och hemspråkslärare i spanska) avstånd från elevernas flerspråkiga interaktion. Den flerspråkiga interaktion som förekommer i mina exempel är inte representativ för alla kamratgrupper på skolan utan är utvald för att utforska det ömsesidiga förhållandet mellan hur skolan organiserar och kategoriserar elever utifrån språkliga färdigheter, och hur elever (om)organiserar sociala relationer och språk i flerspråkig interaktion i multikulturella kamratgrupper.

STUDIER AV KAMRATGRUPPSINTERAKTION

I linje med tidigare studier av ungdom, språk och etnicitet (Hewitt 1986, Rampton 1995), genus och språk (Eder 1995, Goodwin 1990, Thorne 1993) och flerspråkighet (Cromdal 2000, Jørgensen 2001) är jag intresserad av hur kulturella, sociala och språkliga kategorier, gränsdragningar och identiteter gör sig gällande, förhandlas och överskrids i elevers interaktion i rutinaktiviteter med jämnåriga och hur dessa i sin tur omgärdas av en institutionell ordning och diskurs.

I likhet med tidigare studier använder jag i den här studien etnografisk och mikrosociologisk ansats för att utforska hur unga i interaktion med jämnåriga (om)formar identiteter, sociala relationer, värderingar, normer och språkbruk (Corsaro 1997, Goodwin 1990, Eder 1995, Evaldsson 1993, Thorne 1993). Ett viktigt utgångsantagande är att unga i rutinaktiviteter med jämnåriga

(åter)skapar och (om)formar tal, värderingar, sociala relationer, identiteter och kategorier. Fälterfarenheter baserade på longitudinella studier i kombination med band- eller videoinspelningar är centralt för att kunna analysera hur ungas interaktion är organiserad och den betydelse eller mening aktiviteterna har för deltagarna själva. Det skiljer sig från studier baserade på strukturerade samtal, intervjuer och arrangerade gruppsamtal, vilka har begränsade möjligheter att analysera ungas vardagliga interaktion. Denna ansats vilar också på att institutioner upprätthålls i och genom social interaktion i rutinaktiviteter och att deltagarna kan gå utanför institutionella ramar. Studier av kamratkultur i skilda pedagogiska sammanhang pekar på att ungas rutinaktiviteter med jämnåriga ofta blir föremål för social kontroll. Det innebär att de kamratkulturer unga formar under skoltid omgärdas av institutionella ramar, som i sin tur omförhandlas av unga i interaktion med jämnåriga.

Hittills har studier av ungas vardagliga interaktion med jämnåriga i skolsammanhang främst baserats på etniskt homogena och enspråkiga kamratgrupper (Corsaro 1997, Goodwin 1990, Eder 1995, Evaldsson 1993, Thorne 1993). Viktiga undantag är Hewitt (1986) och Rampton (1995) vilka studerat elevers flerspråkiga samspel i två högstadieskolor i London. Rampton visar i en detaljstudie av elevers interaktion med kamrater och lärare hur elever med skilda språkliga bakgrunder (kreol, hindi, asiatisk-engelska) överskrider språkliga gränser (»språköverskridande»; engelska »crossing») genom att knyta an till ett för dem främmande språk. Genom att delta i språköverskridande utmanar eleverna skolans enspråkiga norm (här: Standard English) samtidigt som de formar solidariteter med kamrater över etniska och språkliga gränser.

Jørgensen (1998, 2001) och Cromdal (2000) som studerat elevers interaktion med jämnåriga i flerspråkiga grupper (dansk-turkisk respektive svensk-engelsk) i skilda skolsammanhang visar att unga använder en rad interaktionella resurser varav kodväxling bara är en av flera. Dessa studier pekar på att gränsen mellan så kallade skilda språkliga system inte upprätthålls i flerspråkig interaktion. Snarare än att fokusera på huruvida eleverna kan sägas behärska två eller fler fullvärdiga och skilda språkliga system visar dessa forskare att eleverna använder flerspråkighet som resurser i samtal med jämnåriga. Eftersom de främst varit intresserade av hur elevernas flerspråkiga interaktion är organiserad framgår inte hur elevernas flerspråkiga interaktion omformas av en institutionell diskurs och ordning.

Jag skall nu övergå till att beskriva hur skolan organiserar eleverna utifrån språkliga aspekter, och hur det i sin tur bidrar till att eleverna formar gemenskaper, både med avseende på vem eleverna umgås med, vilka aktiviteter de initierar och hur interaktionen är organiserad.

SKOLAN SOM SPRÅKLIGT SLAGFÄLT: ATT ORGANISERA ETNISK OCH SPRÅKLIG MÅNGFALD

De flesta elever med utländsk bakgrund har genomgått eller deltar i skolans undervisning i svenska som andra språk (svenska2). I början av varje termin gör klasslärarna på mellanstadiet en bedömning av samtliga elevers färdigheter i svenska. Bedömningen ligger till grund för att en grupp elever med bristande färdigheter i svenska urskiljs och erbjuds undervisning i svenska som andra språk (svenska2). Gemensamt för denna grupp elever är att alla har utländsk härkomst. Intressant nog diskuteras aldrig elevernas etniska och språkliga bakgrunder, utan eleverna kategoriseras utifrån sitt behov av undervisning i svenska som andra språk. På så vis tonas elevernas språkliga och etniska bakgrunder ner och eventuella språkliga skillnader osynliggörs.

Nyanlända elever med skilda etniska och språkliga bakgrunder (främst syriansk-arabisk, bosnisk, romersk-serbisk, chilensk-spansk, somali-arabisk) är representerade i skolans svenska2-undervisning. Men det är elever med chilensk-spansk bakgrund som är i majoritet. I lärarnas vardagliga språk går denna grupp av elever under beteckningen »de spansktalande». Flera faktorer används av lärarna för att förklara varför denna grupp av elever har bristfälliga kunskaper i svenska. En bidragande orsak anses vara dessa elevers flitiga användning av spanska med jämnåriga på skolgården. En annan orsak är föräldrarnas bristande kunskaper och ovilja att lära sig svenska. Det faktum att familjerna umgås med varandra, det stora antalet familjer som är inriktade på att återvända och att många familjer redan återvänt till Chile anses också bidra till elevernas bristande kunskaper i svenska.

I det cirkelresonemang som förs om elevernas bristande färdigheter i svenska ställs »att tala spanska» i kontrast till »att tala svenska». Skriftliga regler på dörren till klassrummet talar om för eleverna att »härinne talar vi bara svenska». Samtal mellan elever på spanska – ibland arabiska – tillrättavisas inte bara i klassrummet utan också på skolgården och i matsalen. På så vis kan man säga att »tala svenska» görs relevant i kontrast till att »tala spanska». Den betoning som skolan lägger vid betydelsen av att tala svenska för att tillägna sig färdigheter i svenska förklarar varför eleverna huvudsakligen beskrivs utifrån språklig bakgrund (Evaldsson 2000). Kategorin »de spansktalande» framstår därmed framförallt som ett redskap för att förstå orsaken till elevernas bristande färdigheter i svenska. Det innebär samtidigt en möjlighet att utveckla en handlingsplan för att lösa problemet med elevernas bristande kunskaper i svenska.

Trots att de elever som ingår i gruppen »de spansktalande» inte alla har samma etniska bakgrund (några är födda i Bolivia och Peru), familjerna inte har samma socioekonomiska status, utbildningsnivå eller arbetssituation i Sverige, alla heller inte är inriktade på att återvända och några av eleverna lever i etniskt blandade familjer (rumänsk-chilensk, svensk-chilensk, finsk-chilensk, peruansk-chilensk), inmutas gruppen som homogen på basis av en språklig aspekt. Den gruppgemenskap som skapas mellan »de spansktalande» eleverna har sin bakgrund i skolans betoning av att stärka elevernas färdig-

heter i svenska, och är inte, som jag ser det, enbart ett naturligt resultat av att många av eleverna talar spanska under skoltid.

I likhet med vad Olsson (1995, 1999) fann i en studie av ett servicehus med hälften av hyresgästerna födda utomlands, varav en fjärdedel i Latinamerika, etableras elever med anknytning till Latinamerika som en homogen grupp med en särpräglad identitet. Att kategorisera en grupp elever som »de spankstalande» är inte bara ett uttryck för mängden elever som talar spanska på skolgården utan är också ett instrument skolan använder för att kontrollera och förutsäga elevernas behov av stödundervisning i svenska. Ett viktigt moment i skolans vardag är att kategorisera eleverna utifrån deras behov av skilda stödåtgärder. På så vis är kategorin »de spankstalande» en institutionell kategori skapad för att få bukt med ett specifikt problem som berör en grupp elevers bristande färdigheter i svenska och skolans basämnen.

Genom att definiera en grupp elever som »de spankstalande» bidrar skolan till en systematisk särbehandling av en grupp elever som föreställs utgöra en språklig och kulturell gemenskap. Med andra ord kan skolan i sin vardagliga verksamhet sägas medverka till en »etnifiering» av en grupp elever på basis av en språkligt baserad kategorisering (jfr Sollors 1989). Gilroy (1987) benämner detta perspektiv »etnisk absolutism». Med det avser han att etniska kategorier överskuggar alla övriga sociala kategorier som genus, klass, ålder, boende, utbildning, etcetera. Samtidigt som kategorin »de spankstalande» skapar en sorts förställd gemenskap, markerar skolan en distans av ett »vidom» baserat på elevernas bristande färdigheter i svenska. Genom att särskilja en grupp elever som »de spankstalande» medverkar således skolan till att skapa kulturella skillnader, som i sin tur skapar sociala och språkliga gränsdragningar.

Barth (1994) menar vidare att det enbart är de kriterier som deltagarna själva ser som meningsfulla och socialt effektiva i vardagen, som lyfts fram som identitets-markörer och införlivas i kategoriseringar. Genom att lärarna kategoriserar en grupp elever som »de spankstalande» görs också ett språkligt attribut som att tala spanska och ingå i en spankstalande gemenskap relevant i skolans organisation medan andra sidor och språkliga gemenskaper tonas ner eller blir osynliggjorda.

ATT SKAPA SPRÅKLIGA GEMENSKAPER OCH ETABLERA GRÄNSDRAGNINGAR

För att stärka »de spankstalande» elevernas färdigheter i svenska arrangerar skolan undervisning på spanska i smågrupper med hemspråkläraren i spanska. För att eleverna ska tillgodogöra sig klassrumsundervisningen har skolan anställt två elevassistenter som talar spanska. Genom en enkel form av »språkmatchning» (Olsson 1995 s 128 ff) utvecklas en mellankategori av hemspråklärare och assistenter vars främsta syfte inte är att stärka elevernas kunskaper i spanska. Syftet är istället att denna kategori lärare skall vara en språklig brygga för att eleverna ska öka sina kunskaper i skolans basämnen.

Skolans ambition att stärka »de spansktalande» elevernas kunskaper i skolans basämnen genom att arrangera stödundervisning på spanska och samtidigt stärka deras färdigheter i svenska genom att erbjuda svenska2-undervisning har dock motstridiga effekter. De aktiviteter, svenska2-undervisning respektive stödundervisning på spanska, skolan arrangerar för gruppen av »spansktalande» elever bidrar till att eleverna formar åtminstone två gemenskaper utanför skolklassen. Många av eleverna känner också varandra utanför skolan. De har även syskon, kusiner och släktingar som går på skolan. Genom att delta i de av skolan iscensatta gemenskaperna förstärks redan etablerade band hos vissa av eleverna medan andra upplöses.

Jag ska nu visa hur dessa gemenskaper (om)förhandlas i flerspråkigt samspel i två kamratgrupper. Trots min bristfälliga spanska tillbringade jag en tvåmånaders period tillsammans med tre flickor (Norma, Pamela och Carla) i Klass 5. Flickorna samtalande mest på spanska och initierade ofta lekar från Chile på skolgården. Kodväxling till svenska förekom sporadiskt, mest i syfte att inbegripa mig eller någon elev i flickornas lekar och samtal. Flickornas samtal med klassläraren och svenska2-läraren var uteslutande på svenska. Flickorna tilltalade dock sällan lärare och var mycket tysta i klassrummet, under svenska2-undervisning liksom under stödundervisning på spanska.

Mitt första exempel visar hur flickorna använder kodväxling för att upprätthålla en social och språklig gräns till en grupp flickor, som inte har erfarenhet av svenska2-undervisning eller stödundervisning på spanska. Exemplet är från elevens val. Två av flickorna, Norma och Pamela, och jag (A-C) sitter tillsammans i en bänkrad medan de andra flickorna, Lena, Karin och Lina, sitter framför. Det inspelade materialet är transkriberat enligt en enklare variant av Sacks, Schegloff och Jeffersson (1974).³

Exempel 1

- 1 Pamela: jag drunkna när jag var liten. jag ramla i bassängen. min syster var där och mina föräldrar, jag kunde inte simma, jag ramla i vattnet flera gånger. min syster rädda [mig-]
2
3
- 4 Lina: [hallå] när man drunknar Pamela så dör man-
- 5 Norma: *esa cabra Pamela? Pamela?*
(denna flicka Pamela?Pamela?)
- 6 Pamela: si?
(ja?)
- 7 Norma: hon sa hela tiden »har du drunknat» ((viskar))
- 8 A-C: man kan säga jag höll på att drunkna
- 9 Pamela: ja sa så här jag jo ((ohb))=
- 10 Norma: =för att hon är bäst ((viskar))
- 11 Pamela för att hon är bäst ((viskar))
- 12 A-C hon bara retas ((viskar))
- 13 Pamela: som dom säger»du kan inget», som dom säger dom kan bäst svenska
14 ((A-C: mm)) du kan mer än dom så
- 15 Norma: *si Pamela mejores que estan a delante*
(ja Pamela bättre än dom som sitter där framme)

- 16 Pamela: dom tror dom är bäst att dom kan allt!
 17 ha [ha ha ha]
 18 Norma: [ha [ha h]a]
 19 A-C: [ha ha]

Pamela berättar i exemplet om en händelse när hon var liten för mig (A-C) och Norma. För att inkludera mig i samtalet använder Pamela svenska som berättarspråk. Kodväxlingen till spanska (rad 5 och 6) är ett svar på att Lina korrigerar Pamelas svenska (rad 4). Norma och Pamela kodväxlar till spanska, väl medvetna om att de andra flickorna inte förstår. Deras kodväxling innebär ett tydligt avståndstagande till de andra flickorna. Norma kodväxlar tillbaka till svenska och formar på så vis en allians med mig (A-C) och Pamela, bestående av ›tre-mot-tre›, mot Lina, Lena och Karin i raden framför (rad 7). Gränsen till de andra flickorna upprätthålls nu istället genom att Norma, Pamela och jag viskar. Intressant i sammanhanget är att mina kunskaper i svenska används som en resurs för att stärka flickornas status (rad 13–14, 15–16).

Norma förlöjligar samtidigt Linas tillrättavisning genom att anknyta till och förändra hennes ordval och röstkvalitet (rad 7). Norma och Pamela använder en rad interaktionella resurser (kodväxling, viskning, förlöjligande) för att stärka sin status, befästa sociala band och upprätthålla gränsen till de andra flickorna. Samtidigt omförhandlar flickorna värdet av färdigheter i svenska till att också omfatta dem själva. I denna process är kodväxling bara en av flera resurser. Norma, Pamela och Carla använder också andra strategier i vardagen för att markera ett avståndstagande till de flickor i klassen som inte deltar i stödundervisning i svenska. Till exempel brukar de i omklädningsrummet till gymnastiken hänga upp handdukar för att avgränsa ett privat territorium och markera en social gräns till samma flickor som i exemplet ovan. Intressant är att det bland eleverna finns en uppfattning om vilka elever som har bristande färdigheter i svenska. Det är i sin tur, som jag ser det, inte närmast en konsekvens av att eleverna har utländsk bakgrund utan är snarare en effekt av att skolan organiserar elever utifrån (bristande) färdigheter i svenska.

Exemplet belyser också att även jag (A-C) som forskare blir positionerad i det språkliga spänningsfält som råder på skolan mellan å ena sidan »färdigheter i svenska» och å andra sidan »att tala spanska». Att Norma, Pamela och Carla trots mina bristfälliga kunskaper i spanska accepterar mitt deltagande i kamratgruppen och som en del av det kodväxlar från spanska till svenska pekar på att de gemenskaper eleverna formar under skoltid i hög grad responderar mot de gemenskaper som skolan iscensätter. Genom att jag under en längre period deltog i svenska2-grupper respektive stödundervisning på spanska, och i motsats till klasslärare och svenska2-lärare inte tillrättavisade elever som inte talade svenska, blev jag trots mina bristfälliga kunskaper i spanska gradvis införlivad i gruppen av »spansktalande» elever.

ATT UPPLÖSA SPRÅKLIGA OCH SOCIALA GRÄNSDRAGNINGAR

De fem flickor som figurerar i mina nästa exempel umgås dagligen på skolgården och i klassrummet. De ingår i en annan kamratgrupp i Klass 6, med vilka jag tillbringade en period av tre månader. Till skillnad från flickorna i föregående exempel har flickorna i den här gruppen olika språkliga bakgrunder (spansk, syriansk-arabisk, bosnisk, svensk). De har dock gemensamt att de alla har erfarenhet av skolans svenska2-undervisning. Två av flickorna Helena och Martha har deltagit i skolans stödundervisning på spanska. Helena och Martha är födda i Chile och kom till Sverige för fyra respektive tre år sedan. De andra två flickorna är Ena och Sonya. Ena är född i Bosnien och kom till Sverige för 1,5 år sedan och Sonya är född i Libanon och kom till Sverige för 5 år sedan. Från och till umgås flickorna med Annika och Lisa, båda födda i Sverige liksom deras föräldrar.

I likhet med flickorna i föregående exempel deltar flickorna i flerspråkig interaktion på spanska och svenska. Nästa exempel visar hur Martha och Helena organiserar kodväxlingen så att de andra flickorna, här: Sonya och Ena, inte utestängs från gemenskapen som i exemplet ovan, utan istället inbegrips i samtalet.

Exempel 2

- 1 Martha: va smal hon e: herregud! ((visar hur den omtalade flickan går))
- 2 S+H+Martha: ((fnissar))
- 3 Ena: gud vilka höga klackar!
- 4 Helena: så här stora ((visar))
- 5 Martha såna där skall jag köpa
- 6 S+H+M+E ((skrattar))
- 7 Martha: jag skall köpa dom imorron, min pappa sa de
- 8 Helena: dom där vita
- 9 Martha: ((inandning)). jag skall köpa dom där vita. dom där e snygga. la *Valeska se iba a comprar de esos tambien pero en negro, si esque es cantate famosa* ((viskar))
- 10
- 11 (sv. Valeska skall köpa dom också fast dom svarta när hon blir känd sångerska)
- 12 Helena: jag skall köpa *rosa* ja ja *despues la Martha se va comprar* blå
(sv. röda sen skall Marta köpa blå)
- 13 S+M+E+H ((skrattar))

I exemplet använder Martha svenska som berättarspråk (rad 1–8). När Martha kodväxlar till spanska signalerar hon att det hon säger är av privat natur och speciellt riktat till Helena (rad 9). Helena svarar med att kodväxla mellan svenska och spanska. Trots att Helenas yttrande innehåller både svenska och spanska inbegriper hon alla deltagarna i samtalet (rad 12). Genom att kontrastera sitt och Marthas beteende och benämna färger (*rosa-blå*) på ett sätt som är möjligt att förstå oavsett kunskaper i spanska inbjuder

Helena alla i gruppen att delta i samtalet. På så vis upplöser Helena i sin kodväxling gränsen mellan svenska och spanska, och kan sägas utforska ett språkligt gränsområde. Tvärtemot skolans ambition att separera användning av spanska från svenska markerar Helena med sin kodväxling att flickorna i vissa situationer närmast formar ett spansk-svenskt språk av två språk (jfr Jørgensen 2001). Genom att inbjuda alla flickorna i samtalet förstärker Helena sociala band över språkliga gränser. Exempel 2 ovan visar i likhet med Exempel 1 samtidigt att de språkliga gemenskaper skolan iscensätter också har sin grund i att eleverna själva aktivt söker upp andra elever i skolklassen som talar spanska.

Flickornas kodväxling omgärdas av den kamp om språkligt tolkningsföreträde mellan att »tala svenska» respektive att »tala spanska», som genom-syrar skolans organisation. Att flickorna använder svenska som huvudsakligt berättarspråk kan ses som ett uttryck för skolans betoning av färdigheter i svenska men också att svenska är det gemensamma språket bland jämnåriga i multikulturella kamratgrupper. Genom att Helena inbjuder alla deltagarna, oavsett språklig bakgrund, att delta i ett svensk-spanskt samtal överskrider flickorna skolans indelning av elever efter språk. Parallellt etablerar flickorna en plattform för att minoritetsspråk (här: spanska) inte enbart är av intresse för de elever som talar detsamma och att alla deltagare i en grupp inte behöver behärska alla språk som existerar för att umgås.

KODVÄXLING OCH SPRÅKÖVERSKRIDANDE – KAMRATSOLIDARITET OCH MOTSTÅND

Nästa exempel är från en slöjdlektion med flickorna i Klass 6. Till skillnad från i klassrummet, under svenska2 och hemspråk kan eleverna under lektioner i slöjd, gymnastik, teckning, musik och elevens val samtala med varandra relativt fritt. Dessutom ställs inga krav på att tala enbart svenska eller modersmål. Det innebär att flerspråkig interaktion är relativt vanlig under dessa lektioner även i lärarens närvaro. I exemplet möter vi Helena och Ena som vi träffat tidigare, och Paula, som är ny i klassen och nyligen har anlänt till Sverige från Chile. Hon deltar till skillnad från de andra flickorna i skolans svenska2-undervisning. Vi möter flickorna under en slöjdlektion. Paula får inte igång sin symaskin och tittar frågande på läraren som står intill.

Exempel 3

- 1 Lärare: där kontakten, vet du?. K: O: N: T: A: K: T:.((artikulerar och pekar)) vet du?
 2 Helena: e:: *el enchufe, enchufate, enchufate!*
 (sv kontakten, lyssna, lyssna; bokstavligen: kontakta in)
 3 Ena: *enchufate!* (.) Paula!
 4 Helena: ha [ha ha]
 5 Ena: [ha ha] ha

6 Helena: skriv inte om hene
 ((vänder sig till mig med ett leende))

I exemplet använder Helena kodväxling både för att understödja Paula och kommentera hennes oförståelse. Helena kodväxlar till spanska genom att först översätta det svenska ordet »kontakt», som läraren använder, med det spanska »el enchufe» (rad 2). Sedan kommenterar hon skämtsamt Paulas bristande förståelse genom att förändra substantivet »el enchufe» till ett verb, »enchufate» (sv »lyssna»; bokstavligen »kontakta in»). Det sistnämnda är ett chilenskt slangord som ungefär betyder »häng med nu». Medan den första strategin vilar på antagandet att språket enbart avbildar fenomen i verkligheten, inbegriper den andra strategin att språk är handlingar som kan används för en rad skilda syften.

Ena som inte talar spanska upprepar omedelbart Helenas skämtsamma och retsamma yttrande. När Ena tar upp Helenas yttrande på spanska är det exempel på »språköverskridande» (eng »crossing»; Rampton 1995) (rad 3). Trots att Ena inte talar spanska upprepar hon Helenas yttrande genom att ta fasta på yttrandets form. Hon tillför samtidigt små men betydelsefulla förändringar genom att ändra röstkvalitet, vilket antyder att hon i likhet med Helena skämtsamt driver med Paula. På så vis formar de två flickorna, Helena och Ena en allians av »två-mot-en», som tillåter dem att värdera, kommentera och delvis ta avstånd från Paula.

I likhet med vad Rampton (1995) fann, etablerar flickorna med hjälp av språköverskridande sociala band över etniska och språkliga gränser. I sammanhanget framstår Helenas kodväxling och Enas språköverskridande som ett motstånd mot skolans strikta uppdelning av språk och elever utifrån statistiska (en-)språkliga aspekter. Det visar också att de gemenskaper skolan iscensätter inte enbart medverkar till att särskilja elever utan att eleverna som en del av sitt deltagande i skolans stödundervisning etablerar sociala relationer över etniska och språkliga gränser.

SPRÅKLIG MÅNGFALD SOM RESURS

Mitt sista exempel understryker att språklig mångfald är en resurs i flickornas vardagliga umgänge och att de genom att delta i flerspråkig interaktion omförhandlar skolans motstridiga budskap om att stärka färdigheter i svenska parallellt med språklig mångfald. I exemplet vänder sig Marta speciellt till Sonya när berättar om ett besök på systemns skola.

Exempel 4

1 Martha: dom dansa så här danser och den andra dansen – två tjejer så här. ((visar hur de dansar))
 2 ee dom är döroliga. och dom – ((fniss)). Cecilia ba säger så här »hallå». och dom säger:
 3 »haloo haloo» så
 4 Sonya, Ena, [(skratt)]

- 5 Martha [(skratt)] fast dom kan prata bra svenska (.) fast dom bara skämta så här. vi hade dökul
 6 med dom. så dom dansa så här – ((visar danssteg)) så här spansk låt. fast dom kan så här
 7 – och i slutet dom vet inte om det är arabiska eller så här eller kanske dom hittar på den
 8 där saken då så här ((dansar och sjunger)):
 9 »dale a tu cuerpo alegria macarena» –
 10 fast men det är på spanska nu fast på slutet är det på arabiska tror jag. så här »dale a tu
 11 cuerpo alegria macarena que tu cuerpo es para darlealegria y cosa buena» (paus)
 12
- 13 Sonya: aha ja
- 14 Martha: »dale a tu cuerpo alegria macarena (.) »hey hashaa leli»
- 15 Sonya: e:: a:: [(fniss)]
- 16 Martha: [(fniss)] vet du vad hashaileli betyder?
- 17 Sonya: (fniss)
- 18 Martha: men – ((skratt)) dom a: dom e: konstiga för dom har så här inte språk. fast dom
 19 hittar på ibland så här: »hey hashailili» så här
 20 [(fniss)]
- 21 Sonya: [(fniss)]

Genom att Martha inom ramen för berättelsen intar olika roller (jfr Goodwin 1990) kan hon gestalta och förkroppsliga en rad karaktärer med skilda språk. Martha alternerar i berättelsen mellan svenska, bruten svenska, spanska och en påhittad form av arabiska. Hon använder svenska som berättarspråk, sjunger i likhet med de omtalade flickorna en sång på spanska, citerar systemen och hennes klasskamrater på bruten svenska och deras försök att tala arabiska. Genom att inta olika roller tillskriver hon karaktärerna skilda språk.

På så vis är Martha fri att kodväxla mellan skilda språk och samtidigt kommentera karaktärernas språkbruk. För det krävs en känslighet och skicklighet att använda flera språk, kunna reproducera röstuttryck (prosodi och uttal) och återskapa kroppsliga och språkliga uttryck med stor exakthet. Martha ger i berättelsen prov på den specifika kompetens som krävs för att återge händelser som innehåller sång, dans och flerspråkig repertoar. Flera av sekvenserna i berättelsen är inramade som skämt med skratt och fniss för att flickorna i berättelsen eller Martha själv inte skall uppfattas som om hon eller de hon citerar inte behärskar en fullvärdig svenska. Samtidigt markerar berättaren liksom flickorna i publiken genom att skratta att de skämtsamt driver med språkliga hierarkier, statiska språkliga kategorier och gränsdragningar.

Martha använder en rad emotiva uttryck – som: »dom är döroliga», »vi hade dökul», »dom ee konstiga» – för att visa på vilket sätt hon värderar de andra flickornas språkbruk. Genom att använda »så här» flitigt när hon beskriver de andra: fast dom bara skämta »så här», dom är »så här» roliga, Cecilia bara säger så här »hallå» kan hon modifiera sina påståenden och samtidigt uttrycka både en viss osäkerhet och beundran för dom andra flickorna: »för dom har så här inte språk». Den rikliga förekomsten av emotiva uttryck och språkliga markörer i Marthas berättelse understryker flickornas dubbla inställning till skolans betoning av färdigheter i svenska språket. I Marthas berättelse utgör skolans krav på svenska och ett fullvärdigt språk ett hot mot flickornas lekfulla inställning och gränslösa utforskande av

språklig mångfald. Genom att skämtsamt säga »dom a(hh) dom e(hh) konstiga för dom har så här inte språk!» visar Martha att hon är medveten om att flickorna i exemplet inte omfattar skolans syn på vad som är ett fullvärdigt språk.

DISKUSSION

Genom att kodväxla mellan svenska och spanska och lekfullt skämta om egna och andras språkanvändning både överskrider och upprätthåller flickorna i mina exempel de sociala och språkliga gränsdragningar som skolan iscensätter i vardaglig verksamhet genom att använda modernmålsundervisning för att stärka elevernas färdigheter i svenska. De identiteter och språk flickorna formar i flerspråkigt samspel understryker att elever med utländsk bakgrund, trots skolans betoning av färdigheter i svenska som andra språk, långt ifrån är offer för en av svensk skola iscensatt kulturell och språklig försvenskning (Schierup & Ålund 1993, Rojas 1995). De identiteter, språkbruk och tillhörigheter eleverna formar i flerspråkig interaktion är inte heller i första hand förbundna med ett visst språkligt och etniskt ursprung (Hyltenstam m fl 1996).

Snarare visar flickorna genom att använda kodväxling, språköverskridande och skämtande om eget och andras språkanvändning upp en flerspråkig kompetens och öppenhet inför möjligheten att skapa sociala relationer och förbindelser mellan olika språk och kulturella erfarenheter i aktiviteter med jämnåriga (jfr Cromdal 2000, Hewitt 1986, Jørgensen 2001, Rampton 1995). Det faktum att eleverna inte omförhandlar alla de språk och etniska identiteter som finns representerade på skolan utan snarare upplöser etniska och språkliga gränser mellan svenska och spanska, understryker att de identiteter och språk elever formar under skoltid omgärdas av, responderar på och samtidigt förändrar skolans organisation och sociala kategorisering av elever utifrån språklig bakgrund.

Genom att betona språkliga aspekter och bristande färdigheter i svenska bland en grupp elever med latinamerikansk bakgrund, medverkar skolan i det här fallet till att en grupp elever tillskrivs en statisk och homogen språklig identitet som »de spansktalande». Den språkliga gemenskap, som skolan iscensätter, syftar dock inte primärt till att stärka elevernas kulturella och språkliga identitet utan är istället ett led i skolans integrationssträvan att stärka elevernas färdigheter i svenska.

Det faktum att flickorna i mina exempel deltar i flerspråkig interaktion och visar intresse för andra minoritetsspråk, innebär att de formar sociala relationer och »nya etniska identiteter» (engelska »new ethnicities»; se Hall 1988) genom att överskrida språkliga och etniska gränser. Det understryker i sin tur behovet av att inta en tredje position som utgår från elevernas erfarenheter av flerspråkigt samspel i multikulturella kamratgrupper i skolan. Genom att delta i flerspråkigt samspel utmanar flickorna i mina exempel indirekt de två positioner som utmärker debatten om hur skolan bör organisera språkundervisningen för elever med utländsk härkomst: Å ena sidan (i) en ensidig beto-

ning av färdigheter i svenska och å andra sidan (ii) närmast kulturkonservativa strömningar som ensidigt betonar individens behov av modersmålsundervisning.

Genom kodväxling, språköverskridande och skämtande om egna och andras språkanvändning i flerspråkig interaktion lyckas eleverna delvis hålla liv i det oundvikliga dilemmat som ryms i att både stärka färdigheter i svenska och befrämja språklig mångfald. Förutom att eleverna kan sägas leva upp till den komplexa uppgift som ryms i att skapa en mångkulturell skola motverkar eleverna genom att delta i flerspråkigt samspel det utanförskap som skolan i vardaglig verksamhet iscensätter genom att kontrastera färdigheter i svenska mot språklig mångfald.

NOTER

1. Beteckningen multikulturell är hämtad från Ålund (1997) och syftar på att unga i umgänge med kamrater med skilda etniska och språkliga bakgrunder formar sociala relationer som överskrider eventuella etniska och språkliga skillnader i bakgrund.
2. Projektet finansierades av SFR under perioden 1996–99, under titeln »Interkulturell vänskap och kommunikation hos mellanstadiebarn» (Evaldsson 1995).
3. Transkriptionerna är anpassade efter skriftspråket. Uttalsvariationer är medtagna när de har betydelse för deltagarna. Alla namn på personer är fiktiva. Raderna har löpnummer och markerar att... Översättningar från spanska till svenska inom parentes antalet turer

[]	markerar samtidigt tal
<u>understrykning</u>	stark betoning
=	repliker som ansluter mycket tätt till varandra
–	markerar avbrott
VERSAL	med förhöjdröst
(paus)	längre paus
(.)	kort paus
((skrattar))	inom dubbla parenteser vad talaren gör
(ohb)	betyder att några eller något ord är ohörbart
kursiv	kodväxling till spanska

4. Parallellt med att hemspråklärare och elevassistenter verkar för att integrera eleverna på skolan utgör hemspråkläraren också en språklig brygga för att stärka elevernas kunskaper i spanska och förbereda eleverna för en eventuell återflyttning till Chile inom ramen för skolans hemspråksundervisning. Både hemspråklärare och elevassistenter uttrycker en oro för elevernas bristande läs- och skrivförmåga på spanska.

LITTERATUR

- Barth, F. (red) 1969: *Ethnic groups and boundaries. The organization of cultural difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barth, F. 1994: *Manifestasjon og process*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brantefors, L. 1999: Mångkulturalismer – föreställningar om mångkulturalism och skola. Redaktionellt. *Utbildning och Demokrati*, 8(3), 1–10.
- Corsaro, W. 1997: *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge.

- Cromdal, J. 2000: *Code-switching for all practical purposes*. (Linköping Studies of Arts, 223) Linköping: Linköpings Universitet.
- Eder, D. 1995: *School talk. Gender and adolescent culture*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Ehn, B. 1986: *Det osynliga kulturmötet. Om invandrare och svenskar på ett daghem*. Stockholm: Liber.
- Evaldsson, A-C. 1993: *Play, disputes and social order. Everyday life in two Swedish afterschool centers*. (Linköping Studies in Arts and Science, 93) Linköping: Linköpings Universitet.
- Evaldsson, A-C. 1995: *Interkulturell vänskap och kommunikation hos mellanstadiebarn. Projektansökan SFR 1995*. (Arbetsrapporter, 1995:21) Linköping, Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Evaldsson, A-C. 2000: "För jag är bäst på svenska" – Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning och Demokrati*, 9(2), 29–48.
- Evaldsson, A-C. 2003: Throwing like a girl? Situating gender differences in physicality across game contexts. *Childhood. A global journal of Child Research*. (under publicering)
- Gerle, E. 1999: Mångkulturalism – etniska grupper i skilda skolor eller överlappande identiteter inom den allmänna skolan. *Utbildning och Demokrati*, 8(3), 23–42.
- Gilroy, P. 1987: *There ain't no black in the Union Jack*. London: Hutchinson.
- Goodwin, M.H. 1990: *He-Said-She-Said. Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hall, S. 1988: New Ethnicities. *ICA Documents*, 7, 27–31.
- Hewitt, R. 1986: *Black Talk, White Talk. Interracial friendship and communication amongst adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, K., Brox O., Engen T. O. & Hvenekilde, A. 1996: *Tilpasset språkoppläring för minoritetselever*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Jørgensen, J.N. 1998: Children's acquisition of code-switching for powerwielding. I P. Auer (red): *Code-switching in conversation: Linguistic perspectives on bilingualism*. London: Routledge.
- Jørgensen, J.N. (red) 2001: *Multilingual behaviour in youth groups. Scandinavian studies in the simultaneous use of two or more languages in group conversations among children and adolescents*. (Copenhagen studies in bilingualism. The Koge series. Volume K 11). Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies.
- Lahdenperä, P. 1999: Från monokulturell till interkulturell forskning. *Utbildning och Demokrati*, 8(3), 43–64.
- Lpo-94: *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Olsson, E. 1995: *Delad gemenskap. Identitet och institutionellt tänkande i ett multietniskt servicehus*. (Linköping Studies in Art and Social Science, 134) Linköping: Linköpings Universitet.
- Olsson, E. (red) 1999: *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlssons..
- Rampton, B. 1995: *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rojas, M. 1995: *Sveriges oälskade barn. Att vara svensk men ändå inte*. Lund: Bromberg.
- Ronström, O., Runfors A. & Wahlström K. 1995: *Kulturmöten i barnomsorgen. Stiftelsen Sveriges invandrarinstitut och Museum Botkyrka*. Stockholm: Invandrarminnesarkivet.
- Runfors, A. 1996: Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I A. Sjögren, A. Runfors & I. Ramberg (red): *En bra svenska? Om språk kultur och makt*. (Mångkulturellt 1996:7) Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

- Sacks, H. Schegloff, E.A. & Jefferson, G. 1974: The simplest systematic for the organisation of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Schierup, C-U. & Ålund A. 1993: Kulturpluralismens paradoxer. I T. Fürth & B. Ornbrant (red): *I samma hus*. Stockholm: Carlssons.
- Sollors, W. (red) 1989: *The invention of ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.
- SOU 1996:55. *Sverige framtiden och mångfalden. Slutbetänkande från Invandrarpolitiska kommitén*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Skolkommitéens slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thorne, B. 1993: *Gender play. Girls and boys in school*. London: Open University Press.
- Viberg, Å. 1996: Svenska som andra språk i skolan. I K. Hyltenstam (red): *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Ålund, A. 1997: *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.