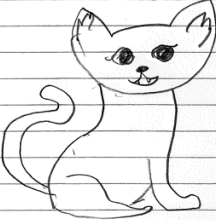


Elevers röster i migrationsprocessen – transnationalism och diaspora

Gudrun Svensson

De senaste decenniernas migrationsströmmar har medfört ett ökat inflöde av elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan. Med utländsk bakgrund menas här att eleverna antingen personligen immigrerat eller är barn till utlandsfödda föräldrar som immigrerat till Sverige. Oavsett om eleverna personligen immigrerat eller ej beskrivs de av Bunar (2010) som elever med migrationserfarenheter eftersom de lever i familjer med migrationsbakgrund. Personligt upplevda eller sekundära erfarenheter från migration kan bli synliga i skolan på mångahanda vis, bland annat genom elevernas bilder och skrivna alster. Följande notering av 10-åriga Tatjana¹ ett par månader efter hennes ankomst till Sverige är ett sådant exempel på hur migrationserfarenheter kan ge återspeglings i elevernas skolvardag, i detta fall i en berättelse i en skoldagbok. Eleverna hade fått i uppgift att skriva om en viktig personlig händelse i deras liv.

Figur 1. Tatjanas berättelse om sin katt. Årskurs 4

<p>Min kat</p> <p>I Thethenien jag hade en kat hon het tiger jag älskade min kat jag hatade katen på min skolan när hon var en liten ungen nagon leg tiger där men jag tog de katen</p> <p>Tiger var ett passande namn. Vilken färg hade din katt?</p> 	<p>Min kat I Thethenien jag hade en kat. Jag älskar min kat. Hon het tiger. Jag hatade (hittade, förf:s rättning) den katen på min skolan när hon var liten ungen nagon leg tiger där men jag tog de katen</p>
--	--

1 Alla namn är fingerade

I den här korta anteckningen med fokus på upphittande av en herrelös katt får man dessutom veta att Tatjana tidigare bott i ett annat land och att hon även gått i skola där. Av texten kan man också dra slutsatsen att hon troligen lärt sig läsa och skriva på ett annat språk än undervisningsspråket i den svenska skolan. Noteringar av detta slag synliggör hur elevers migrationserfarenheter kan sippra in som sidoinformation i deras skolarbeten.

Migrationserfarenheter innebär dock inte bara att ha egna eller sekundära erfarenheter av tillvaron i ett annat land, ursprungslandet, och förflyttning över nationella gränser utan också om anpassning till livsvillkoren i det nya landet, värdlandet (Bruneau 2010). Det finns ganska få beskrivningar som ger röst åt elevers egna upplevelser av migration och vardagliga erfarenheter i ett för dem nytt samhälls- och skolsystem (Bunar 2010; Bak 2013). Visserligen föreligger en omfattande migrationsforskning som belyser migration ur många olika aspekter, men denna forskning har en tendens att utgå från ett vuxenperspektiv medan barnen oftast betraktas som ett bihang till sina vårdnadshavare. Därför uppmärksammas inte alltid barnens roll och upplevelser i migrationsprocessen (Bak 2013:25). Det finns betydande forskning och rapporter från svensk sida om skolresultat och faktorer som påverkar framgång i skolan för elever med migrationserfarenheter (se t.ex. Lindberg & Hyltenstam 2012; Skolverket 2017). Det är dock betydligt mer sparsamt med forskning där eleverna själva kommer till tals och beskriver sin egen livssituation (Bunar 2010; Bak 2013).

Syftet med denna artikel är att ge ett bidrag till forskningen genom att lyfta fram både nyanlända och tidigare anlända elevers egna röster och beskriva deras erfarenheter i migrationsprocessen. Samtliga elever har ett annat förstaspråk än svenska och benämns därför *flerspråkiga* i denna artikel. Mot bakgrund av teorier om transnationalism och diaspora analyseras hur fyra flerspråkiga mellanstadieelever, nyanlända och tidigare anlända, beskriver sin tillvaro.

Barn, migration och skola

Människor som befinner sig i en migrationsprocess kan drabbas av flera uppbrott, vilket i sådana fall innebär att de hamnar på olika främmande platser upprepade gånger med ständiga nyorienteringar som följd. För barnen i familjen kan detta medföra att de drabbas av det som Bak beskriver som ”en barndom i rörelse” (2013:24), en barndom som på flera sätt skiljer sig från västerländska föreställningar om barndomen som en tid av geografisk och emotionell stabilitet. Under tider av mobilitet och otrygghet utsätts barnen för höga stressfaktorer och stora påfrestningar, men också tiden efter en permanent bosättning innebär stora förändringar och en kamp för att skapa meningsfullhet i de nya livsvillkoren (se t.ex. Romme Larsen 2013). Transitionen, övergången, innehåller många typer av svårigheter då erfarenheter av dåtid ska vävas samman med nuet och förväntningar inför framtiden (Björnberg 2013:160ff). Förlust av resurser som socialt kapital och

tillit till ursprungslandet präglar ofta familjerna som samtidigt söker en nyorientering vilket, särskilt till att börja med, kan skapa upplevelser av desorientering. Ambivalens och bristande tillit får många gånger till följd att familjerna ställer sig avvaktande till sociala kontakter och sluter sig inom sin egen krets, vilket återverkar på barnens möjligheter att vända sig utåt. Särskilt i familjer med socialt isolerade mödrar känner barnen ofta ett ansvar att stötta familjen, vilket ofta leder till att också de själva blir isolerade (Björnberg 2013).

Andersson (2003), som studerat immigrerade barn i Danmark, visar att det i enlighet med västerländska normer om socialisation ställs mer eller mindre uttalade krav från samhällets och därmed också skolans sida att barn ska utvecklas till självständiga individer i förhållande till sina föräldrar. Med självständighet menas därvid att barnen ska frigöra sig från familjen och lära sig att så småningom kunna agera utanför hemmets trygga ramar och delta i det offentliga rummet. I socialisationen ingår också att lära sig sådana kroppstekniker som är specifika i det nya samhället, exempelvis att kunna cykla och simma (Romme Larsson 2013). Att behärska samhällets specifika kroppstekniker ingår i svenska barns införlivande av samhällsnormer redan i tidig ålder. För immigrerade barn ses inläring av sådana tekniker liksom också ofta engagemang i någon form av föreningsliv, exempelvis idrottsföreningar, som en fråga om socialisation i värdlandet under den pågående migrationsprocessen (Romme Larsen 2013).

Migrationsprocessen innebär perioder av anspänning och press som kan ha skadlig inverkan på de migrerande, men enligt Kästen-Ebeling & Otterup (2014:173) är skolan en gynnsam kraft, som genom sina förutsägbara rutiner, regelbundna kontakter med vuxna och samvaro med andra elever kan skapa meningsfullhet och återupprätta tillit. Skolan är därför, noterar de vidare, den bästa resursen för barn i migrationsprocessen att återhämta sig och finna trygghet i. Angel och Hjern (2004) poängterar skolan som en ingång till nya kamrater, lek och kreativitet och den stabila miljö där eleverna kan glömma bort familjens bekymmer. Samtidigt framhåller de att immigrerade elever också kan möta problem i skolan både vad gäller att uppnå en förväntad kunskapsmässig nivå och att hantera omständigheter av social och ekonomisk art (2004). I studier där elever kommer till tals beskrivs ofta just sådana problem att uppnå förväntade mål bero på otillräckliga kunskaper i skolans undervisningsspråk (Svensson 2017) eller att elevernas tidigare kunskaper inte kommer till pass (Boukaz & Bunar 2015). Likaså beskrivs svårigheter att bli innesluten i en elevsamvaro, vilket kan bero på utstöttningsprocesser från andra elevers sida (Nilsson Folke 2015) eller på en egen avvaktande och mistrogen inställning (Björnberg 2013). Till skillnad från en del andra studier fann dock Romme Larsen (2013) att hennes informanter med utländsk bakgrund i danska grundskolor hade lätt att få kontakter och var både omtyckta och inkluderade.

Transnationalism och diaspora

De båda termerna *transnationalism/transnationalitet* och *diaspora* används många gånger utan åtskillnad i såväl allmänna debatter som vid vetenskapliga analyser för alla sorters fenomen som berör gränsöverskridande processer, vilket enligt Faist (2010:10) skapar oklara skiljelinjer och överlappningar mellan två termer som har skilda ursprung och denoterar olika begrepp. De relativt nya begreppen transnationalism och transnationalitet innefattar ett brett perspektiv som kan gälla för såväl migranters kontakter över nationsgränser som andra sorters överskridanden av nationella gränser genom sociala formationer som exempelvis nätverk och organisationer (Faist 2010) medan diaspora, som enligt Faist (2010) är ett mycket gammalt begrepp, handlar om avgränsade religiösa och etniska grupper med bosättning utanför ursprungslandet. Åtskillnaden mellan transnationalism och diaspora definieras av Faist (2010:20ff) utifrån tre faktorer som berör *fokus*, *identitet* och *tidsperspektiv*. Transnationalism har inget särskilt fokus medan ett diasporiskt fokus är koncentrerat till specifika områden som religion, politik och etnicitet. Inom transnationalism är identitetstillhörighet inte ett framträdande drag utan kan handla om både varierande gruppkonstellationer och individuella ageranden av olika slag. Ett utmärkande drag för diaspora är däremot dess prägel av kollektiv identitet utifrån ett specifikt fokus. Beträffande tidsaspekten berör transnationalism mestadels endast nyligen inträffade fenomen med ett ofta kortvarigt flöde medan diaspora kan genomsyra flera generationer.

Tidigare migrationsforskning antog att första generationens invandrare upprätthöll täta kontakter med ursprungslandet medan följande generationer skulle ha svagare band till ursprunget och i stort sett vara assimilerade (Bak 2013:21). Senare forskning har dock visat att assimilering inte är en naturlig slutpunkt i migrationsprocessen utan att fortsatta band till ursprungslandet kan upprätthållas i kommande generationer bland annat beroende på den etniska gruppens samhörighet (Portes & Rumbaut 2001). Enligt Montesino (2005) är inte ens det nya landet, värdlandet, alltid slutpunkten i migrationsprocessen utan undersökningar visar att transnationell migration inte endast är avhängig av vad som sker i ursprungslandet och värdlandet utan också är beroende av världen i övrigt:

Intellektuella abstraktioner inspirerar empiriska studier där samma fascination kan förtrolla forskare: Den nye världsmedborgaren som har rötter överallt och ingenstans, den som idag kan likaväl bosätta sig i Tokio som i Havanna för att imorgon fortsätta sitt resande till andra platser där han/hon lika väl kan skapa ett nytt liv med hjälp av nätverk som etableras mellan olika länder. (2005:2)

Transnationalism

Transnationalism är ett förhållandevis nytt begrepp som sedan 1990-talet fått stort genomslag i migrationsforskning, där begreppet används för att exempelvis beskriva rörlighet över geografiska gränser men också för

beskrivningar som berör sociala nätverk, kulturella praktiker och ekonomiska utbyten (Olsson 2007; Bruneau 2010; Faist 2010). Exempel på sådana sociala nätverk kan vara hur en etnisk grupp har social, ekonomisk, religiös eller politisk kontakt med grupper i ursprungslandet, men det kan också handla om utbyte av kontakter i värdlandet. Transnationalism kan också inbegripa kontakter genom språkliga gränsöverskridanden och nätverksbyggen, symboliska handlingar och bruk av artefakter samt upplevelser av tillhörighet och identitet. Symboliska handlingar för transnationalism kan bli synliga genom beskrivningar av exempelvis minnen före eller under migrationen och längtan som kan uttryckas genom tal, skrift och andra multimodala medier (se Montesino 2005; Povrzanović Frykman 2015). Artefakter är också ett fält av intresse för transnationell migrationsforskning och kan handla om hur immigranter i realiteten eller tankemässigt tar med sig artefakter från ursprungslandet och vilken symbolisk betydelse dessa kan ha för immigranten (se Povrzanović Frykman 2015).

Elmeroth (2014) beskriver tillhörighet och identitet hos elever med migrationserfarenheter som ett symboliskt transnationellt rum som skapas och upprätthålls med hjälp av modern teknologi. Den transnationella identiteten i kombination med socialisation, det vill säga införlivande av omgivningens normer och kultur, i både ursprungslandet och värdlandet blir, enligt Elmeroth, på så vis viktiga hörnstenar i elevernas identitetsbygge (2014:51). Den moderna teknologins betydelse för unga människors transnationella identitet beskrivs också hos Dewilde (2017) som visar hur en 16-årig immigrant i Norge på olika vis knyter nya kontakter och vidmakthåller de gamla genom flerspråkigt skrivande på sociala medier.

Diaspora

Begreppet *diaspora* kommer ursprungligen ur grekiskans *διασπορά*, 'kringspriddhet', som syftade på grekernas bosättningar i kolonierna runt Medelhavet. Sedermera kom begreppet att syfta på särskilda grupper i förskingringen som judar och armenier för att sedan vidgas ytterligare till att referera till religiösa minoriteter i Europa. Från 1970-talet har diaspora kommit att tolkas och tillämpas utifrån olika aspekter men kan ses som ett övergripande begrepp för gemenskaper och identitetsformer hos migranter som bosatt sig utanför ursprungslandet (Faist 2010:13). Brubaker (2005) definierar diaspora hos grupper i exil utifrån tre kriterier. Det första kriteriet handlar om *spridningen i det geografiska rummet* oavsett om denna spridning är frivillig eller påtvingad. *Hemlandsorientering*, det andra kriteriet, innebär att gruppen utför aktiviteter som är gränsöverskridande och transnationella i förhållandet mellan det gamla och nya hemlandet. Till det tredje kriteriet, *gränsbevarande*, räknas däremot praktiker präglade av sammanhållning och intern solidaritet inom gruppen gentemot andra gruppkonstellationer.

Khayati & Dahlstedt (2013:86ff) diskuterar liksom Brubaker (2005) diaspora utifrån spridning i det geografiska rummet, kollektiv samman-

hållning och hemlandsorientering men utgår också från perspektiv som kan relateras till makt och egenmakt. Det första kännetecknet utifrån deras diasporamodeller är *ett idealistiskt offerperspektiv* som motsvarar den bibliska beskrivningen av judarnas traumatiserade tillvaro i förskingringen och deras längtan till ett mytomspunnet hemland. Ett andra perspektiv, *ett nomadiskt perspektiv*, handlar oftast om västerlänningar, till större delen ”vita”, som för ett nomadiserande liv baserat på ett fritt val av fördelaktiga livsvillkor. I det tredje perspektivet, *ett socialkonstruktivistiskt perspektiv*, ses diaspora som ett socialt konstruerat fenomen som betingas av ett speciellt historiskt sammanhang och som därför är ständigt skiftande beroende på människors förmåga att reflektera, tänka om och förändra sin syn på världen. Detta perspektiv används för att beskriva grupper med skiftande politiska, kulturella och sociala bakgrunder, t.ex. permanenta arbetsimmigranter och gästarbetare, politiska flyktingar och asylsökande samt gäststuderande som vistats utanför ursprungslandet (Khayati & Dahlstedt 2013:92; Brubaker 2005). Liksom det socialkonstruktivistiska perspektivet ses diaspora i det fjärde perspektivet, *det postkoloniala perspektivet*, som historiskt konstruerad och betingad av den kontext som har sin grund i den västerländska kolonialismen. I detta perspektiv beskrivs diaspora som massflyttningar från de forna kolonialländerna till de västerländska metropolerna, in i de ”vita samhällenas hjärta” där migranterna genom sin närvaro utmanar ”vithetens normalitet” (Khayati & Dahlstedt 2013:93). I det postkoloniala perspektivet på diaspora ses inte migranterna som offer utan som aktivt handlande subjekt vilka även kan bjuda motstånd mot mottagarländernas krav på assimilation.

Material, insamlingsmetoder och urval

Materialet till denna studie är insamlat i en mellanstadieklass från årskurs 4 till årskurs 6 med ett varierande antal elever mellan årskurserna på grund av in- och utflyttning. I genomsnitt har klassen bestått av 24 elever varav alla är flerspråkiga. Skolan ligger i ett område som beskrivits som ett utanförskapsområde och som blivit mycket omskrivet i pressen (Lupsa 2014). Från år 2012 och tre år framöver var skolan föremål för ett forsknings- och kompetensutvecklingsprojekt, *Språk- och kunskapsutveckling i flerspråkiga klassrum*, som finansierades av Nämnden för utbildningsvetenskap vid Linnéuniversitetet (Lindgren, Svensson & Zetterholm red. 2015). Materialet för denna artikel är till större delen insamlat inom ramen för detta projekt. Den övervägande delen av materialet är elevernas dagboksanteckningar som består av texter från årskurs fyra till sex. Texterna är skrivna utifrån ett fritt val av ämne eller uppgifter av läraren och handlar exempelvis om företeelser och upplevelser från vardagslivet hemma och i skolan, reflektioner och tankar om existentiella villkor samt om händelser i omvärlden. Dagböckerna lästes av läraren som skrev kommentarer till eleverna om innehållet, och emellanåt läste eleverna efter önskemål från dem själva också upp sina texter för övriga elever i klassen.

Förutom elevtexter består materialet av enkäter, elevernas teckningar, klassrumsobservationer med fältanteckningar och intervjuer av varierande längd av de utvalda eleverna, sammanlagt cirka 70 minuter. Enkäterna besvarades av eleverna vid tre tillfällen, en gång under respektive årskurs och har något olika utformning, men samtliga baseras på frågor om språk och språkbruk, exempelvis bedömning av språkkunskaper, vilka språk man talar under dagen och förstaspråkets inverkan vid kunskapsinhämtning. Teckningarna är illustrationer till uppgifter som delades ut av forskaren vid tre tillfällen och materialet med fältanteckningar från klassrumsobservationer är från samma lektioner. Liksom enkäterna hade dessa uppgifter fokus på språk och språkbruk.

I det rikhaltiga materialet har alster från fyra elever valts ut. Urvalet har grundats på att det för varje elev finns ett komplett material från åk 4 till årskurs 6 enligt materialbeskrivningen ovan, det vill säga både dagboksanteckningar från de tre åren samt enkätsvar och teckningar från alla tillfällena. Urvalet betingas också av att eleverna anlät till Sverige och påbörjat inläring av svenska vid olika åldrar. Två elever är nyanlända, det vill säga de har varit i Sverige mindre än fyra år, medan två är tidigare anlända. På så vis finns det möjlighet att jämföra hur nyanlända och icke nyanlända mellanstadieelever beskriver sin situation under migrationsprocessen. Det är svårt att avgöra exakt när en migrationsprocess påbörjas och när den kan anses avslutad. Jag har för denna studie därför valt elever som inte är födda i Sverige och där familjernas ankomst till Sverige således ligger inom en tidsrymd av tio år. Till grund för urvalet ligger också att vårdnadshavare gett skriftligt tillstånd att använda deras barns material och att eleverna själva gett sitt samtycke i enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler (VR 2011).

I tabell 1 redovisas personliga data om eleverna samt mängden dagboksanteckningar för respektive elev. Alla namn är fingerade.

Tabell 1. Förteckning över eleverna

Elev	Kön	Första-språk	Ålder vid ankomst till Sverige	Dagbok åk 4 antal texter	Dagbok åk 5 antal texter	Dagbok åk 6 antal texter
Kajal	flicka	kurdiska	1,5 år	11	29	12
Hang	pojke	thai	4 år	27	22	7
Tatjana	flicka	tjetjenska	9 år	13	33	8
Sofia	flicka	somaliska	10 år	3	32	8

Tabellen innehåller det totala antalet texter på svenska i dagböckerna. Eftersom läraren tillämpade transspråkande, det vill säga använde elevernas språkliga resurser i sin undervisning, fick eleverna välja vilket språk de ville använda i sina dagböcker. Ett mindre antal texter från årskurs fyra och fem är därför skrivna på elevernas förstaspråk, varav några har en tillfogad översättning av eleverna själva. En del är endast skrivna på förstaspråket. Vid

kontakt med modersmåslärarna fick jag information om att Tatjanas texter är skrivna på korrekt ryska medan Sofias på somaliska innehåller många felaktigheter och otydligheter och Hangs texter på thai oftast inte är förståeliga. Kajal har skrivit en mening här och var på läsbar kurdiska. Jag har valt att inte ta med förstaspråkstexterna i analyserna.

Analysmetoder och upplägg

I ett första skede har material som belyser erfarenheter av migrationsprocessen sorterats fram. Analys av detta material följer två olika inriktningar utifrån teorier om transnationalism och diaspora. I den första inriktningen analyseras enskilda elevers språk, minnen och reflektioner från upplevelser som refererar till både ursprungslandet och erfarenheter från socialisationsprocessen i det nya landet, värdlandet. Det transnationella perspektivet dominerar denna inriktning som också jämför nyanlända och tidigare anlända elevers beskrivningar av sina erfarenheter i migrationsprocessen. I analyserna används begreppet *identitet* som är ett svårdefinierbart begrepp som getts många tolkningar. Jag utgår från ett socialkonstruktivt perspektiv (Norton 2000; Otterup 2005) där identitet inte beskrivs som ett tydligt avgränsbart fenomen utan snarare som något föränderligt och mångfacetterat som är beroende av kontexten. Det handlar om hur individer förhåller sig till världen i tid och rum, vilket inbegriper såväl dåtid, som nutid och framtid samt närvarande och avlägsna platser. Otterup (2005) som studerat flerspråkiga ungdomars identitet i en svensk förort analyserar deras upplevelse av sin identitet utifrån språk, familj, plats och skola. I denna studie presenteras också analyser av elevernas beskrivningar av språk, familj och skola men även av deras sociala kontakter, fritid och framtidsdrömmar.

Medan den första inriktningen av analyser fokuserar transnationalistiska speglingar i de enskilda elevernas texter innehåller den andra inriktningen analyser som fokuserar beskrivningar av elevernas familjesituation med utgångspunkt från Khayati & Dahlstedts (2013:86ff) kriterier för fyra diasporamodeller.

Transnationella identiteter

Med utgångspunkt i syftet att lyfta fram både nyanlända och tidigare anlända elevers egna röster och beskriva deras erfarenheter i migrationsprocessen är detta avsnitt fördelat på tre tematiska områden: språk, språkbruk och språklig identitet, familjeliv och sociala kontakter samt skola, fritid och framtidsdrömmar.

De fyra eleverna som är fokus i denna artikel har alla migrerat till ett land där skolspråket inte är detsamma som det eller de språk de lärt tidigare. Att lära landets undervisningsspråk blir därför ett viktigt inslag i deras migrationsprocess. Samtidigt har de ett mer eller mindre utvecklat förstaspråk som de också ska förhålla sig till. I detta avsnitt beskrivs först hur eleverna skattar sin språkutveckling i första- och andraspråket och därefter deras

dagliga språkbruk och deras tankar om språklig identitet (Kramsch 2009; Pitkänen-Huhta, 2013). Avsnittet avslutas med reflektioner utifrån språkliga perspektiv om elevernas beskrivningar av transnationalitet, migration och identitet.

Språkutveckling

Under de tre skolåren fyra till sex har eleverna en gång per år gjort skattningar av sina kunskaper i olika språk i kategorierna tala, skriva, förstå och läsa i en skala från ett till fem, där det sistnämnda är högsta nivån. Först redovisas och diskuteras varje elev för sig och därefter jämförs och diskuteras hur eleverna beskriver sin språkutveckling.

Kajal var ett och ett halvt år när hon anlände till Sverige och är den av de fyra som tidigast började tillägna sig svenska i förskolan. Hon uppger kurdiska som sitt förstaspråk och anser att hennes kunskaper i båda språken är ganska likvärdiga och ligger på en hög nivå. *Hang* kom i fyraårsåldern till Sverige med sin mamma. Han har lärt sig läsa och skriva på svenska men har inte förvärvat dessa kunskaper på thai. I årskurs fyra har han placerat sig på en låg nivå i båda språken, särskilt lågt i förstaspråket, men anser i årskurs sex att hans språkutveckling förbättrats. Hang har inte modersmålsundervisning i förstaspråket.

Kajal och Hang är inte nyanlända utan har vistats i Sverige en stor del av sina liv, 8,5 respektive 6 år. Kajal har ett par års försprång vad gäller tiden för inläring av svenska och i sina skattningar visar hon att hon anser att hon införlivat svenska språket och behärskar det bättre än vad Hang anser att han gör. Vad gäller förstaspråket bedömer Kajal också det som betydligt starkare än vad Hang gör. Detta förhållande kan förklaras med att det i Kajals familj finns ett starkare transnationalistiskt engagemang med anknytning till kurdiska traditioner och politik.

Tatjana som kommit från förberedelseklassen vid terminsstarten i årskurs fyra har tjetjenska som modersmål men har lärt sig läsa och skriva på ryska, vilket också är språket för hennes modersmålsundervisning i Sverige. I årskurs fyra anser hon att hennes svenska och tjetjenska ligger på samma nivå, trots att hon inte får modersmålsundervisning i förstaspråket. Av dagboksanteckningar och enkätsvar framgår att tjetjenska, liksom ryska, underhålls både muntligt och skriftligt i hemmet där de ofta får besök av släktingar och vänner som pratar tjetjenska.

Sofia har nyligen kommit till klassen när eleverna gör den första enkäten. Hon måste få hjälp av andra somalisktalande elever för att fylla i den. Sofia har lärt sig läsa på swahili och engelska under sina första skolår som flykting i Kenya. I Sverige får hon modersmålsundervisning i somaliska. Hon kan vid detta tillfälle tala men inte skriva somaliska. Hon anser att hennes somaliska ligger på en hög nivå men svenska kommer inte med i enkäten vid första tillfället. Två årskurser senare bedömer hon att också hennes svenska ligger på en hög nivå. Sofia bedömer således att hon har en mycket snabb

språkutveckling i svenska, en bedömning som ligger i linje med hennes ambitioner. I dagböckerna, som också uppvisar en snabb progression, beskriver hon vid flera tillfällen hur hon arbetar flitigt, hur hon bemödar sig för att göra sina uppgifter och att hon lyssnar noga på klassläraren som hon säger sig älska och som uppmuntrar hennes ambitioner och flerspråkiga utveckling.

Av elevernas uppgifter om sin språkutveckling i andraspråket i enkäterna kan man utläsa att tre av fyra anser att de ligger på en hög nivå. Alla anser dessutom att de förbättrat sina kunskaper, en uppfattning som rimmar väl med att de i sin migrationsprocess arbetar med att införliva det språk som är huvudspråket i värdlandet samtidigt som de bibehåller språket från ursprungslandet. Det är svårt att göra en uppskattning av sina språkkunskaper och bedömningarna är subjektiva och kan inte ses som exakta mått, men elevernas försök att skatta sina nivåer ger en fingervisning om hur de själva förhåller sig till sina språk under migrationsprocessen. De höga nivåerna på skattningarna på båda språken kan handla om önskningar om goda språkkunskaper, vilket speglar att eleverna är angelägna att vara språkligt kompetenta flerspråkiga individer. I enkäterna framstår elevernas skattningar som tecken på en språklig transnationalitet där språket i ursprungslandet hålls vid liv. Att tre av eleverna bevisar modersmålsundervisning visar ytterligare att de har vårdnadshavare som är angelägna att vidmakthålla ursprungslandets språk och inte låta det utplånas under migrationen även om den processen pågått under många år som i Kajals exempel.

Språkbruk

I årskurs fyra fick eleverna en uppgift av forskaren att rita och skriva om sitt språkbruk under dagen och i årskurs sex dök samma fråga om språk under dagen upp i en enkät. I uppgiften var dagen indelad i fyra perioder: morgon, dag i skolan, fritid efter skolan och kväll, vilka hade var sin ruta för att fylla i med ord och bild. I tabell 2 visas språkbruket under morgon- och kvällstid, det vill säga den tid under dagen då eleverna oftast vistas i hemmet. I såväl årskurs fyra som sex talas både första- och andraspråket i hemmet med undantag för uppgifterna från Hang i årskurs fyra. Vid detta tillfälle var han ganska irriterad och till skillnad från de andra ville han inte illustrera med bilder hur han använde språken. De andra eleverna ritade bilder från hemmiljön med familjen som satt kring frukostbordet eller i soffan framför TV men Hang målade över alla rutor i blågrön färg. På frågan från forskaren varför han inte ville utföra uppgiften svarade han argt: ”Thai är bara för dumma människor och jag talar aldrig med någon på morgonen”. Två år senare, alltså i årskurs sex, hade han dock lyft in sitt förstaspråk och lagt in det som ett aktivt språk under kvällen.

Tabell 2. Språkbruk under morgon och kväll

	Årskurs 4		Årskurs 6	
	Morgon	Kväll	Morgon	Kväll
Kajal	kurdiska	kurdiska svenska engelska	svenska ibland kurdiska	kurdiska svenska
Hang	inget	svenska	inget	thai svenska
Tatjana	ryska, tjetjenska	ryska, tjetjenska svenska	ryska tjetjenska	ryska tjetjenska svenska
Sofia	somaliska svenska	somaliska svenska	svenska somaliska swahili	svenska somaliska swahili ev. engelska

Tabellen visar att eleverna använder både sitt första- och andraspråk under dagen. Det finns inga större förändringar under elevernas mellanstadietid, vilket bestyrker familjernas transnationella orientering under migrationsprocessen då de håller fast vid språket från ursprungslandet samtidigt som de använder värdlandets språk.

Språklig identitet

Eleverna ombads vid ett tillfälle i årskurs 4 av forskaren att rita, måla och beskriva hur de upplever sina språk i kroppen (Svensson 2017; Torpsten & Svensson 2017). Alla ritade bilder på en människofigur och markerade med färg var deras olika språk var placerade. Kajal och Tatjana arbetade koncentrerat och självständigt, medan Sofia ville ha hjälp av somalisktalande kamrater för att kunna skriva ner sina tankar. Hang var till en början motvillig men ritade sig sedan som en mangafigur där han markerade thai, svenska och engelska och bad därefter läraren om hjälp att skriva ner hur han tänkte om sina språk.

Kajal, Hang och Tatjana placerade förstaspråket i hjärtat medan Sofia placerade somaliska på fötter och underben och skrev: ”Somaliska är mitt språk som bär mig upp”. I hjärtat placerade hon swahili och engelska, de språk hon lärt i skolan i Kenya och som hon fortfarande pratade med sina syskon.

Tabell 3. Placering av språk i kroppen i årskurs 4

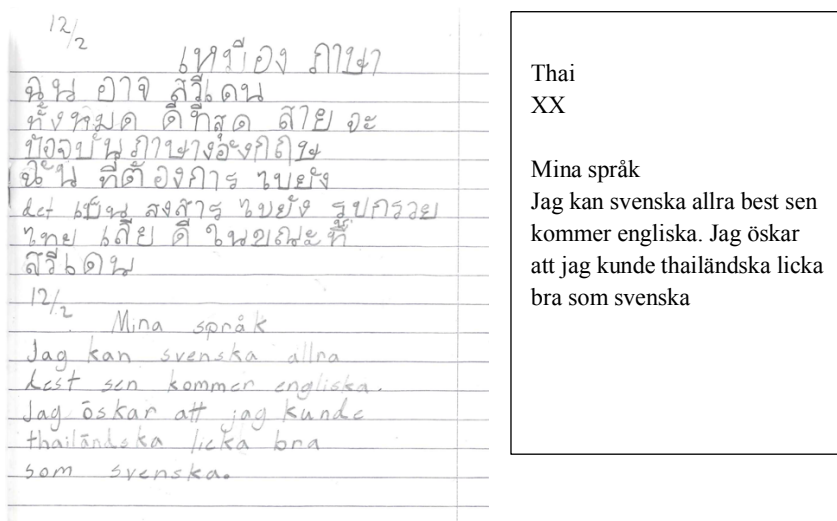
	Förstaspråkets placering	Andraspråkets placering	Övriga språk i kroppen
Kajal	Hjärtat	Bröstkorgen	Persiska, turkiska, engelska
Hang	Hjärtat och pannen	Muskulerna	danska
Tatjana	Hjärtat	Ögonen	ryska, ukrainska franska, engelska
Sofia	Fötter och underben	--	swahili, engelska indiska

Tre av elevernas teckningar visar att förstaspråket är centralt i deras tillvaro medan andraspråket har en perifer men ändå avgörande placering. Sofia, som är förhållandevis nyanländ, har inte ritat in andraspråket svenska eller kommenterat det över huvud taget.

Alla eleverna uppger att de har kunskaper i minst ett språk som de lärt sig förutom svenska, oftast innan de kom till Sverige, men Kajal, Tatjana och Sofia har kunskaper i ytterligare språk på grund av olika omständigheter i deras liv. Förutom om elevernas förhållande till första- och andraspråket vittnar deras bilder således om att de har kunskaper i flera språk. Kajal nämner fem språk. Förutom svenska är engelska ett språk som hon lär sig i skolan. De övriga tre är språk som talas i den region där hon har sitt ursprung. Också Tatjana och Sofia nämner språk som har transnationell anknytning, ryska och ukrainska respektive swahili. Hang uppger att han lär sig danska genom dataspel. I årskurs sex noterar han också japanska på grund av sitt intresse för mangakultur.

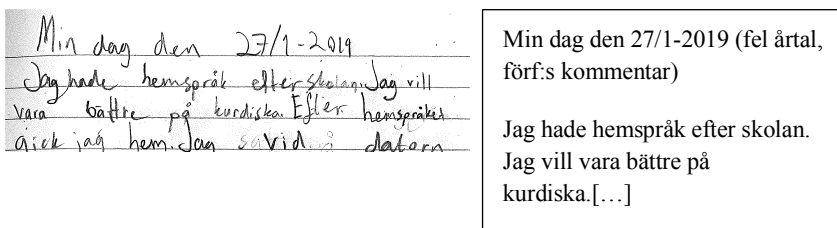
Elevernas egna reflektioner präglas av stolthet över deras flerspråkiga kunnande, vilket uppmuntras av läraren, och till och med Hang börjar så småningom skriva om sina språkkunskaper i positivare ordalag och gör försök att skriva på thai, vilket oftast bara blir några få ord. Han skriver ihop dem så att de ser ut som texter, men de har enligt modersmålsläraren inget sammanhängande och begripligt innehåll. I följande exempel har han först skrivit en anteckning på thailändska där han med hjälp av nätverktyg översatt ord för ord. Därefter kommer samma text men något förkortad på svenska:

Figur 2. Hangs text om sina språk, årskurs fem



Texten visar, enligt modersmålläraren, att Hang inte behärskar det thailändska skriftspråket, men texten speglar trots detta en positiv nyorientering mot förstaspråket i förhållande till tidigare avoga inställning. En önskan om att kunna sitt förstaspråk bättre finns också hos Kajal som skriver:

Figur 3. Kajals önskemål om bättre kunskaper i förstaspråket



Kajal och Hang, som är de tidigast anlända eleverna, uttrycker således båda en önskan om att kunna förstaspråket bättre. Detta kan bero på att klassläraren stimulerar eleverna att använda sina flerspråkiga resurser vid kunskapsinhämtning och att de märker att de inte ligger på samma nivå på förstaspråket som de nyanlända eleverna.

Språket är en grundläggande faktor i alla identitetskonstruktioner och det medel varigenom individer kan få tillgång till eller uteslutas ur sociala nätverk (se t.ex. Norton 2000). När eleverna i skrivuppgiften ”Min identitet” i årskurs sex själva ska beskriva sin identitet är förstaspråket och ursprungslandet faktorer som betonas av Kajal, Hang och Tatjana medan ingen av dem pekar ut kunskaper i svenska språket eller bosättningen i Sverige som en

identitetsfaktor. Detta kan tolkas som att transnationalitet upplevs av eleverna som viktig i deras identitetskonstruktioner. Sofia, den senast anlända, skiljer sig från de andra genom att varken framhålla förstaspråket somaliska eller ursprungslandet som viktiga faktorer för hennes identitetsskapande utan hon lyfter i stället fram sin flerspråkighet och den plats hon nu befinner sig på. Hon skriver att hon nu känner sig lycklig och fylld av energi som hon sprider till andra. Det kan kanske tolkas som att Sofia är den av de fyra som befinner sig i en fas i migrationsprocessen då hon starkast upplever att tillvaron i värdlandet tillför något nytt och skapar nya möjligheter.

En transnationell flerspråkighet framträder således tydligt hos alla eleverna men deras flerspråkighet handlar inte bara om de språkliga kunskaper som eleverna fått genom förstaspråket eller andra språk före migrationen utan också om transnationella kontakter och kommunikationskanaler i Sverige. Kajal skriver exempelvis i sin dagbok: ”Jag tycker att det är coolt att vi i klassen kan så många språk”. I dagboken skriver hon att hon lär sig språk av de andra i klassen och räknar upp språk som bosniska, albanska, spanska, arabiska och turkiska, vilket tyder på att det finns ett transnationellt språkutbyte i klassen.

Familjeliv och sociala kontakter

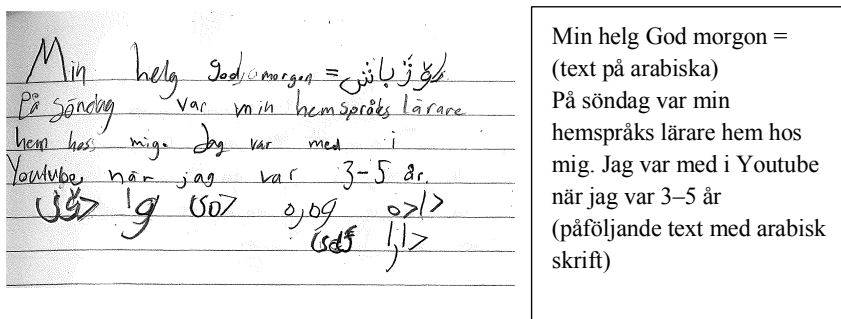
Familjen har stor betydelse för konstruktion av individers identiteter (Norton 2000; Otterup 2005). Under migrationsprocessen är familjen utsatt för många påfrestningar såväl under själva förflyttningen som under bosättningsperioden i det nya landet, då minnen av förlust och traumatiserade upplevelser kan göra sig påmind samtidigt som familjen försöker finna en nyorientering (Romme Larsen 2013). I detta avsnitt redovisas först elevernas egna tankar om familjens påverkan vid identitetskonstruktionen och därefter hur de beskriver sina familjers och sin egen samvaro med andra i ursprungslandet och i Sverige.

I den tidigare nämnda uppgiften ”Min identitet” skriver eleverna också fram sina tankar om vilka personer som påverkat deras identitetsutveckling. Kajal och Hang pekar ut sina närmaste anhöriga som de viktigaste, det vill säga pappa respektive mamma, medan Sofia förutom sina föräldrar också framhåller sin klasslärare, en viktig person för hennes framgång i skolan. Tatjana hänvisar bortom gränserna till andra släktingar i sitt ursprungsland och skriver att mormor och moster är de personer som format hennes identitet. Med mormor hade hon en nära samvaro på hennes gård och fick sköta smådjuren medan mostern är en förebild för Tatjanas målarintresse. Viktiga anhöriga och livet i ursprungslandet framkommer i många dagboksanteckningar där Tatjana beskriver minnen som handlar om familj och släkt och om platser och djur från tiden före migrationen.

Kajal kom med sina föräldrar som flyktingar till Sverige när hon var 1½ år och hon började då ganska snabbt lära sig svenska i förskolan. Hennes första anteckning i dagboken i årskurs fyra pekar direkt ut transnationella

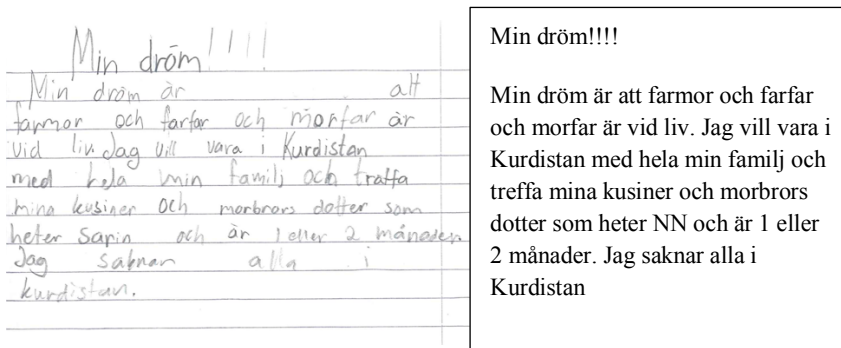
inslag genom att hänvisa till ”hemspråks lärare”, det vill säga modersmålläraren i kurdiska, samt genom att skriva en av sina fåtaliga texter på kurdiska:

Figur 4. Kajals dagbokanteckning om besök av modersmålläraren, årskurs fyra



Den här dagboksanteckningen visar fram drag som återkommer i de följande texterna, det vill säga att familjens umgängeskrets till stor del tycks bestå av personer som talar kurdiska. I denna text handlar det om modersmålläraren, men i andra texter nämns exempelvis mormors bror, moster, kusiner och bebisar i släkten. En text handlar om familjens resa till Norge för att hälsa på mammans släktingar. Kajal är starkt engagerad i kusinens baby och låtsas att det är hennes lillebror samt funderar över när han är så stor att hon kan prata kurdiska och svenska med honom. Beskrivningarna av familjen tyder på att umgänget till stor del består av personer inom släkten med transnationella band till samma ursprungsland, det vill säga det som de benämner Kurdistan. Positiva associationer till ursprungslandet förekommer i Kajals dagboksanteckningar, där hon berättar om sin släkt och hur hon saknar och längtar till släkten i Kurdistan:

Figur 5. Kajals tankar om Kurdistan, årskurs fem



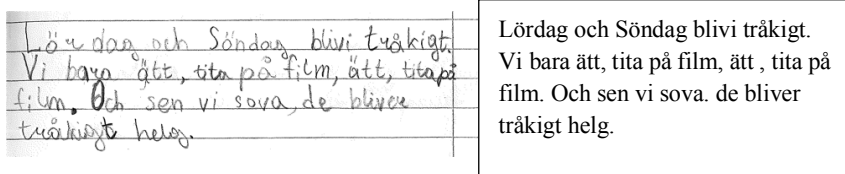
Kajal umgås dock inte bara med släkten utan i hennes dagböcker förekommer ofta noteringar om samvaro med klasskamrater, vilka har skiftande förstaspråk. Redan när dagboksanteckningarna påbörjas framkommer det att

hon har ett rikt nät av vänner som hon umgås med både i skolan och på fritiden.

Hang kom tillsammans med sin mamma från Thailand redan när han var fyra år och började i svensk förskola, men han skriver i en av sina texter i dagböckerna att han inte kunde någon svenska alls när han började skolan. I hans texter finns endast någon enstaka beskrivning av att familjen, som består av de tre personerna mamma, en manlig person som nämns med namn och Hang, har ett umgänge med någon utomstående. Enligt texterna är mamman och mannen mycket upptagna av sina arbeten och Hang är ofta ensam. Han vaknar till sin egen väckarklocka, steker själv ett par ägg och går till skolan utan att ha pratat med någon enligt egna beskrivningar. På helgerna hjälper han sin mamma att handla och städa. Någon gång skriver han att han träffat en kompis på fritiden och varit tillsammans i simhallen, men enligt dagböckerna är han i övrigt oftast ensam, vilket han vid ett tillfälle kommenterar att det är ”jettetråkigt för det är inget att jöra”. Han tittar mest på film och intresserar sig för animerade versioner av mangaserien *Dragon ball*. Berättelser från denna serie dyker upp allt mer i hans dagböcker liksom teckningar med drakar. Björnberg (2013) skriver att immigrerade barn som har isolerade mödrar ofta själva blir isolerade eftersom de känner ett ansvar att stötta familjen. Det kan överensstämma med Hangs situation, vilket understryks av att han på helgerna hjälper sin mamma att städa, handla och laga god mat. I en dagboksanteckning, då klassen fått till uppgift att beskriva ”Vad jag är bra på”, framhåller Hang just städning och matlagning men ingenting annat.

Tatjanas familj kom som flyktingar från Tjetjenien när hon var i 9-årsåldern. Familjen hade tagit sig genom Ryssland per bil med fadern som förare men Tatjana bor nu med mamma och bröder. Hennes dagboksanteckningar under årskurs fyra är ofta skrivna på ryska, ibland med en översättning till svenska. Dagböckerna i årskurs fem är till större delen skrivna på svenska men då och då finns det även ryska texter. Från början beskrivs en instängd värld med familjen där man mest sover, äter och ser på film under helgerna och Tatjana klagar över tråkigheten.

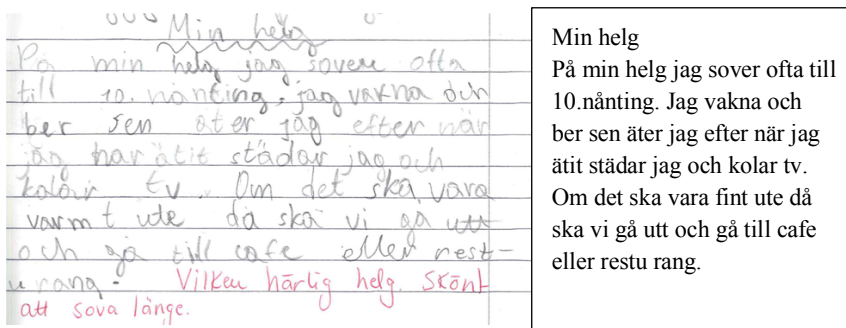
Figur 6. Tatjanas tråkiga helg, årskurs fyra



Emellanåt nämns att det kommer en tidigare bekant familj på besök med barn som leker med hennes bröder. De fortsatta dagboksanteckningarna visar så småningom en större öppenhet gentemot omvärlden och familjen besöker

bland annat McDonalds och ”café eller restaurang”. I årskurs fem beskriver hon hur hennes helger brukar vara:

Figur 7. Tatjanas helg, årskurs 5



I årskurs fem nämner hon för första gången att släktingar kommer på besök, en moster och kusiner, och strax därefter berättar hon om en fantastisk helg när en yngre tjetjensk flicka, som hon beskriver som sin bästa vän, får sova över hos henne. I intervjun berättar Tatjana att modern ofta ringer och sms:ar till anhöriga och väninnor i ursprungslandet och att modern också brukar tillkalla en landsman som är skicklig i svenska när Tatjana behöver hjälp med läxorna. Tatjanas texter tyder på att det finns en tydlig orientering mot ursprungslandet med en relativt sluten familj vars rörelser i omgivningen i värdlandet till att börja med begränsas till McDonalds och ICA. Tatjana beskriver sig själv till en början som ganska isolerad tillsammans med familjen, men så småningom dyker det upp allt fler anteckningar där hon berättar om umgänge med kamrater både i skolan och på fritiden.

Sofia kom till klassen i början av vårterminen i årskurs fyra efter ett par månader i förberedelseklass. Efter några år som flyktingar i Kenya har familjen fått tillstånd att återförenas med fadern som bor i Sverige. Enligt noteringarna i dagboken tycks familjen samla ihop sig efter år i utspriddhet. Sofia beskriver hur hon längtar efter sin sexåriga syster i Uganda och hur familjen nu förbereder lägenheten innan de ska åka till Göteborg och hämta systemen när hon kommer till Sverige. Redan innan Sofia själv anlant tycks det ha funnits ett släktnätverk i Sverige. Hennes allra första dagboksanteckning i årskurs fyra handlar om kalas hos en kusin. Hon har en syster och syskonbarn som de besöker i Norge, och Sofia har också en kusin i sin klass. Dagboksanteckningarna tyder på att familjen har en orientering mot Somalia eftersom Sofia, som var i förskoleåldern när hon lämnade landet, tycks vara insatt i landets historia och exempelvis känner till namnen på presidenter, när de ledde landet och deras förhållningssätt till demokratisk utveckling. Av hennes sätt att beskriva dem verkar det som om hon lyssnat till vuxnas beskrivningar och själv nämner dem i ordalag som motsvarar hennes egna språkliga uttryck. Efter en lång beskrivning om Somalias politiska historia avslutar hon med några ord om den ”elaka” presidenten:

Figur 8. Sofias beskrivning av den elaka presidenten i Somalia, årskurs fem

Jag tycker att han var elak
 och alla valde honom ongrade
 Varför de valde honom han
 dog för cancer jag tyckte
 inte sind om honom lite lite
 sind bara

Jag tycker han var elak och alla valde honom ongrade Varför de valde honom. Han dog för cancer jag tyckte inte sind om honom litet lite sind bara.

I denna text och även andra lyfter Sofia fram politiska frågor, krig och skolväsen i Somalia. Sofias referenser till ursprungslandet skiljer sig från Tatjanas på så sätt att de inte handlar om positiva upplevelser av människor, platser och djur utan hon lyfter i stället fram händelser och företeelser som fattigdom och våld. Sofia bär alltid en klädedräkt som är typisk för ursprungslandet med slöja och långklänning, ofta mycket färgstarka och eleganta, och hennes dagbok visar också hur transnationella normer kan sätta sin prägel på familjen. Särskilt framträdande blir det när hon berättar att hon blir retad och betraktad som feg beroende på att det inte finns några manliga släktingar i hennes generation:

Figur 9. Sofias text om att få en pojkkusin

Min bästa dag va när jag
 fick veta att jag skulle få
 en pojke kusin för att
 jag hade flickor som kusiner
 jag brukade retas för att
 man brukade säga att jag
 va feg för jag hade inte
 en bror inte heller en kusin.

Min bästa dag Va när jag fick veta att jag skulle få en pojke kusin för att jag hade flickor som kusiner jag brukade retas för att Man brukade säga att jag va feg för att jag hade inte en bror inte heller en kusin

Sofia uppvisar här vad som kan betraktas som ett normativt gränsöverskridande eftersom hennes text lyfter fram värderingar som tyder på att avsaknad av pojkar i släkten kan drabba flickorna, en värdering som är främmande för det svenska samhällets syn på förhållandet mellan pojkar och flickor. Under sommarlovet mellan årskurs fem och sex åker familjen till systemen i Norge. Sofia är mycket engagerad i vilka fördelar det är att vara flykting i Norge och räknar upp många förmåner som systemen och hennes familj tilldelats av handläggaren.

Kajal, Tatjana och Sofia skriver fram liknande mönster inom familjerna, nämligen nära kontakter med släkt och landsmän men inget om att familjerna har relationer till personer som är födda i Sverige eller något annat land än ursprungslandet. Deras beskrivningar tyder på transnationella band där härkomsten från ett ursprungsland upprätthåller och skapar gemenskaper inom det nya landet och med släktingar i kringliggande länder. Det tycks inte

vara någon skillnad beroende på vistelsetiden i Sverige eftersom Kajals familj som varit i Sverige snart ett decennium uppvisar samma mönster som de nyanlända elevernas familjer. Eleverna själva umgås med släkten och familjens landsmän från ursprungslandet samtidigt som de söker sig utåt och skapar nya kontakter med vänner som också är flerspråkiga men med andra förstaspråk och andra ursprungsländer än de själva.

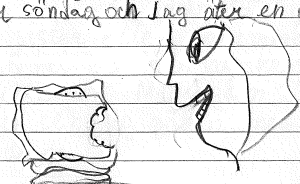
Hangs familjemönster avviker från de andras genom frånvaron av kontakter med släktingar och landsmän. Det finns någon notering vid ett tillfälle om att man varit på besök i ursprungslandet och att han längtar tillbaka dit efter sin släkt. I övrigt visar hans beskrivningar mycket få tecken på att familjen umgås med andra. Självs skapar han andra transnationella aktiviteter genom att intressera sig för mangakultur som varken har sina rötter i ursprungslandet eller värdlandet.

Skola, fritid och framtidsdrömmar

När elever börjar skolan är en förutsättning för kunskapsinhämtning att de förstår undervisningsspråket. I föregående avsnitt diskuterades de fyra elevernas språk utifrån språkutveckling, språkbruk och identitet. Detta avsnitt inleds med en beskrivning av språkliga aspekter utifrån elevernas undervisningssituation. Kajal och Hang har varit i Sverige sedan förskoletiden och har fått sin läs- och skrivinlärning på svenska som är deras andraspråk. Kajal har också lärt sig läsa och skriva på förstaspråket kurdiska i modersmålsundervisningen medan Hang inte behärskar sitt förstaspråk skriftligt. För Tatjana och Sofia är situationen annorlunda. De har båda, liksom Kajal och Hang, inte lärt sig läsa och skriva på sitt förstaspråk men inte heller på den svenska skolans undervisningsspråk, som de nu förväntas lära sig behärska så pass bra i både tal och skrift att de inom ett par år kan klara av mellanstadiet nationella prov. Situationen är komplicerad beträffande vilka språk som ska väljas för modersmålsundervisning.

För Tatjanas del blir det hennes skolspråk ryska. Eftersom hennes ryska är det språk hon också behärskar skriftligt låter klassläraren henne skriva dagboksanteckningar på ryska. På så vis kan hon upprätthålla sitt tankeflöde medan hon skriver och blir inte distraherad av funderingar över formuleringsproblem. Därefter kan hon översätta till svenska. I följande text har hon berättat om sin helg, ett återkommande tema i hennes dagböcker under årskurs fyra.

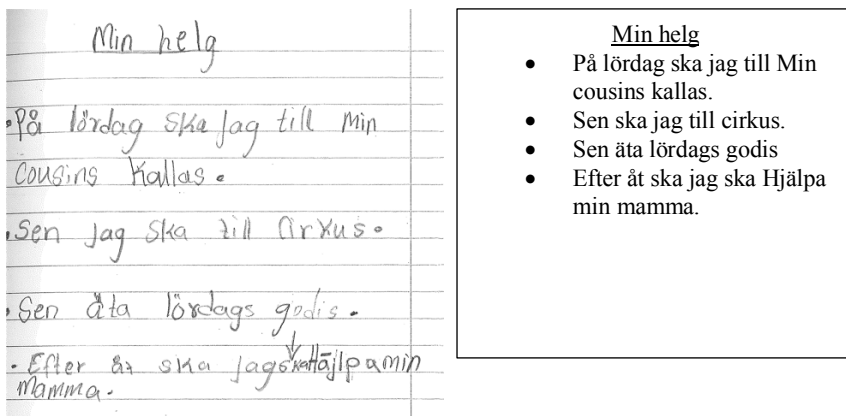
Figur 10. Tatjanas dagboksanteckning på ryska och svenska, årskurs 4

<p>Мои выходные В пятницу мы выехали в кино проспало выходные. Я встала в 07.00 и стала собирать вещи, и когда на- чало встать, как я обычно встаю 12.35 или 14.15, я удивилась в оп- ре, и когда началось воскресенье я была очень счастлива ежу.</p>	<p>(översättning från ryska av Anja Nertyk). Min helg I fredags var min helg underbar. Jag vaknade kl. 7 och började titta på tecknade filmer och när det blev 12.35, då när jag brukar vakna – eller kl. 14.00 eller 15.00- städade jag i huset. När det blev söndag åt jag mycket god mat</p>
<p>Min helg. I fredag min helg blev micke fin. Jag vaknar kl. 07.00 och tittar filmerna och sen, jag steda hemma. Och sen kommer söndag och jag äter en god ätt.</p> 	<p><u>Min helg</u> I fredag Min helg blivi micke fin. Jag vacknar 07.00 och titar filmerna och sen, jag steda hema. Och sen komer söndag och jag äter en god ätt.</p>

Under den första tiden i klassen skriver Tatjana alltid på ryska med ibland efterföljande översättningar. Så småningom övergår hon helt till svenska, vilket kan ses som ett tecken på att hon nu under migrationsprocessen börjar känna sig så trygg i värdlandets språk att hon vill visa upp sina ämneskunskaper också på detta språk.

Sofia får till skillnad från Tatjana inte någon undervisning i det språk som hon behärskar skriftligt utan nu ska hon i modersmålsundervisningen lära sig skriva på förstaspråket somaliska som hon dittills endast behärskat muntligt. I dagböckerna skriver hon enbart på svenska till att börja med och den första anteckningen efter ankomsten från förberedelseklassen visar en förhållandevis god svenska:

Figur 11. Sofias första notering i dagboken



Min helg

- På lördag ska jag till min Cousins Kallas.
- Sen jag ska till Cirkus.
- Sen äta lördags godis.
- Efter å ska jag ska hjälpa min mamma.

Min helg

- På lördag ska jag till Min cousins kallas.
- Sen ska jag till cirkus.
- Sen äta lördags godis
- Efter åt ska jag ska Hjälpa min mamma.

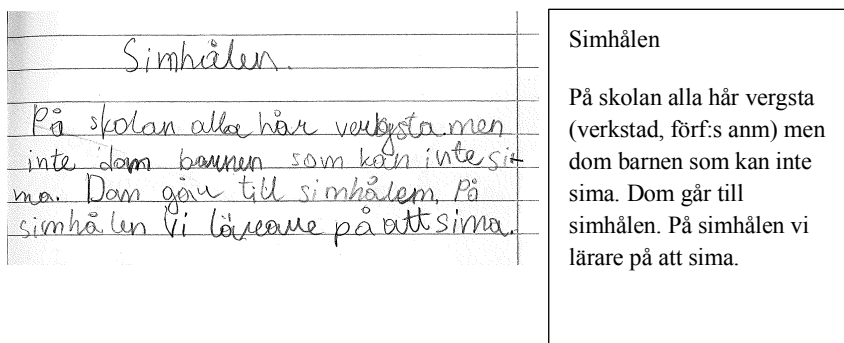
Sofia framhåller sig själv som en flitig elev med höga ambitioner och skriver i sin dagbok: ”jag är bra på NO för jag vill bli en doktor i framtiden. Jag brukar lysna på min lärare respekterar Mycket”. Till skillnad från Tatjana, vars texter på ryska avtar i årskurs fem, börjar nu Sofia skriva texter också på somaliska. Noteringarna är ofta hela sidor utan översättningar till svenska, men enligt modersmålläraren i somaliska innehåller texterna många språkliga felaktigheter. Kanske gör Sofia sina noteringar på somaliska för att visa klassläraren att hon är skicklig också på sitt förstaspråk samtidigt som hon härigenom hävdar sitt ursprung. Oavsett anledningen fortsätter Sofia att emellanåt skriva på somaliska medan Tatjanas ryska anteckningar blir allt färre.

Alla fyra eleverna visar i dagböckerna att de uppskattar sin skola och sin lärare, särskilt de båda nyanlända eleverna som också lägger in ett jämförande perspektiv till sin nya lärares och skolas fördel i bland annat uttryck som ”världens bästa lärare” (Sofia) och ”världens bästa skola” (Tatjana).

Att ta till sig värdlandets normer om utveckling till självständighet ses som en fråga om socialisation i värdlandet under den pågående migrationsprocessen (Romme Larsen 2013). En sådan utveckling handlar enligt västerländska normer om frigörelse från familjen, umgänge med andra, aktiviteter på fritiden och för landet specifika kroppstekniker som idrott, cykling och simning (Romme Larsen 2013). I dagböckerna framkommer att eleverna visserligen är starkt bundna till familjerna och släkten men att de också umgås med kamrater utanför familjekretsen. För Tatjanas och Sofias del visar dagböckerna att de under de två första åren i svensk skola bygger upp ett umgänge med kamrater utanför familjekretsen medan Hangs dagboksanteckningar tyder på att han är mer isolerad i hemmet. De tre flickorna utövar fritidsaktiviteter som dans och idrott tillsammans med andra medan Hang mestadels tillbringar fritiden med att rita och måla drakar och mangafigurer samt att hjälpa mamma. Liksom Hang hjälper Tatjana till att städa hemma och tar hand om småsyskon, lagar mat och nattar dem när

mamma så småningom börjar arbeta. Hon ritar och målar ofta men skapar sig också en värld utanför hemmet. Hon är nyanländ och har inte lärt sig simma som är en av värdlandets förväntade tekniker men får lära detta genom skolans försorg:

Figur 12. Tatjana berättar att hon lär sig simma i simhallen, årskurs 4



Samtliga fyra elever befinner sig i en migrationsprocess där också tankar om framtiden kan vara aktuella, vilket enligt Norton (2000) också är en komponent i identitetskonstruktioner. Kajal, som varit i Sverige längst tid, tänker sig en framtid i USA eller London eller att bo kvar i Sverige. Hon nämner inte ursprungslandet som hon tidigare sagt sig hysa stark längtan till. Hang, som tidigare visat avoghet gentemot ursprungslandet tänker sig detta som en möjlig destination förutom USA. De två elever som anlänt senast tänker stanna i Sverige och slå sig ner i Stockholm. Hang och Tatjana har drömmar om någon sorts konstnärssyrke, Kajal sminkös eller frisör och Sofia kirurg, vilket hon och fadern kommit överens om.

Intressant är att de båda nyanlända eleverna skriver att de tänker sig att de vill fortsätta med sina hobbyaktiviteter som är gymnastik för Sofia och för Tatjana fotboll och andra bollspel. Det tyder på att de tagit till sig värdlandets normer om förväntade aktiviteter på fritiden som ett led i frigörelseprocessen (Romme Larsen 2013). I sina framtidsdrömmar nämner eleverna också hur stor familj de föreställer sig. Kajal och Tang tänker sig, helt i enlighet med typiskt västerländska mönster för familjebildning, att få två barn, medan Tatjana och Sofia ska ha fyra barn. Sofia skriver att hon tänker sig en liten familj, vilket tyder på en transnationell identitet där hon följer ursprungslandets norm för vad som räknas som en liten familj, vilket skiljer sig från värdlandets. Kajal och Tatjana har också föreslagit namn på sina barn, namn som alla bär transnationell prägel, exempelvis Amina och Arti. Tatjana som hade katt och sköldpadda i ursprungslandet ska ha sådana djur i framtiden. De båda djuren kan betraktas som transnationella artefakter med symbolisk betydelse (Povrzanović Frykman 2015), vilka följer med Tatjana från tiden i ursprungslandet in i hennes framtid.

Fyra elever – fyra familjer i diaspora

Khayati & Dahlstedt (2013:86ff) beskriver fyra övergripande diasporamodeller som kan relateras till makt och egenmakt. I detta avsnitt diskuteras diasporiska inslag i familjerna så som de lyfts fram av de fyra eleverna samt hur eleverna förhåller sig i sin frigörelseprocess i förhållande till familjens diasporiska situation. Eleverna diskuteras i den turordning som de anlät till Sverige, det vill säga först Kajal som ankommit vid ett och ett halvt års ålder, därefter Hang vid fyra år, Tatjana vid nio år och Sofia vid tio års ålder.

Kajal

Kajal och hennes föräldrar kom som flyktingar till Sverige och hennes texter tyder på att den kurdiska familj hon tillhör har en spridning i det geografiska rummet och en stark intern solidaritet. I texterna kan man också utläsa en hemlandsorientering, som förstärks av Kajals deltagande i modersmålsundervisning i kurdiska men som framträder särskilt tydligt i Kajals beskrivning av en valdag i Göteborg:

Min mamma och pappa och Jag och min syster skulle åka till Göteborg för att Mamma och Pappa och min syster skulle rösta på president i Iraq/Irak. När vi var framme hörde vi kurdisk musik typ alla i Göteborg hörde. Det var jättevarmt där. Vi skulle stå på ett led för att skulle rösta vi väntade jättelänge. Jag tänkte – Öh vad lång tid det tar [...] Jag såg massa kurdiska flaggor.

Trots att Kurdistan splittrades upp av de segrande makterna efter första världskriget och fördelades på tre stater, ger Kajals beskrivningar intryck av att hon ser – eller kanske vill se – området som en nationell stat till vilken hon vid flera tillfällen uttryckt sin längtan. Inom gruppen tycks det således finnas en sammanhållning utanför ursprungslandet med gränsbevarande praktiker och upprätthållande av myten om ett idealt men förlorat hemland, vilket stämmer överens med andra skildringar av agerande hos kurder i exil (Khayati & Dahlstedts 2013). Hennes beskrivningar av exempelvis besöket i Göteborg med kurdisk musik som var så hög att det hördes över hela Göteborg och ”massa med kurdiska flaggor” pekar på starka diasporiska drag i den kurdiska gruppen vilka refererar till *det idealistiska offerperspektivet* i enlighet med Khayati & Dahlstedts diasporamodeller (2013). För Kajals del handlar det kanske mest om längtan efter sin släkt i ursprungslandet samtidigt som hennes dagboksanteckningar visar att hon är starkt präglad av den diasporiska situationen.

Trots att Kajal i sina dagböcker framhäver sin starka längtan efter Kurdistan och sin familj där är det inte i Kurdistan hon planerar att i framtiden bosätta sig utan, förutom i Sverige, kan hon också tänka sig USA eller London. Kanske kan man säga att hon är vad Montesino (2005) kallar för transnationell världsmedborgare för vilken varken ursprungslandet eller det nya hemlandet ses som de enda möjliga alternativen utan även andra delar av världen betraktas som möjliga bosättningsplatser. Att Kajal har funderingar

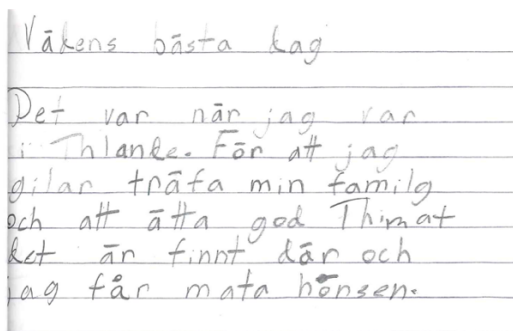
på att flytta till London eller USA tyder på att hon inte är särskilt tyngd av den diasporiska gruppens sammanhållning och gränsbevarande praktiker utan har anammat de enligt Romme Larsen (2013) västerländska normerna om vuxenlivet som frigörelse från familjen.

Hang

Hang, vars båda föräldrar är thailändare, flyttade med sin mamma till Sverige när han var i förskoleåldern, och han är den enda av de fyra eleverna som inte kommit till Sverige som flykting. Hangs dagboksanteckningar visar inte upp sådana diasporiska drag som tydlig hemlandsorientering och han deltar inte i modersmålsundervisning. Det finns inga noteringar om samvaro i Sverige med släktingar eller andra personer från ursprungslandet och därmed inte heller gränsbevarande praktiker inom gruppen. Han för en ganska ensam tillvaro och det finns inga tecken på att han orienterar sig socialt mot ursprungslandet genom exempelvis regelbunden kontakt med mor- eller farföräldrar eller andra släktingar. Det finns inga uppgifter om varför hans mamma flyttade till Sverige, men tänkbart är att hon flyttade för att förbättra sina livsvillkor.

Till skillnad från de andra tre eleverna kan Hang dock tänka sig att bosätta sig i ursprungslandet Thailand i framtiden. I en text där eleverna fått i uppgift att skriva om "Världens bästa dag" beskriver Hang varför han uppskattar sitt ursprungsland:

Figur 13. Hangs tankar om Thailand, årskurs 5



Världens bästa dag
 Det var när jag var i Thailand,
 För att jag gillar träffa min
 familj och att äta god
 Thmat det är fint där och
 jag får mata hönsen

Om man betraktar Hangs texter utifrån ett diasporiskt perspektiv kan man säga att det finns inslag av en viss hemlandsorientering i hans minnen, hans sporadiska bokstäver på thai i dagböckerna och framtidsplaner. Han tycker att det är fint i Thailand, vilket kan ses som en anledning till att återvända, det vill säga migrera till en bättre tillvaro någon annanstans än i Sverige där han nu vistas. Beträktat ur Khyastis & Dahlsteds modeller för diasporaperspektiv (2013) är i så fall *det nomadiska perspektivet* närmast till hands. Liksom Kajal har han drag av världsmedborgare när han tänker sig att han i framtiden förutom i Thailand också skulle kunna bosätta sig i USA. Hans beskrivningar

visar ett bundet familjeliv tillsammans med mamman, men också att han, liksom Kajal, i sina framtidsdrömmar anammat västerländska normer om frigörelse från familjen (Romme Larsen 2013).

Tatjana

Tatjana kom som flykting tillsammans med sin familj och bodde den första tiden tillsammans med dem på en flyktingförläggning i Sverige. Enligt Tatjanas dagböcker finns det en fortsatt orientering mot ursprungslandet, men inget tyder på att det skulle finnas gränsbevarande praktiker med en stark intern solidaritet inom släkten eller gruppen i Sverige. Familjen får då och då besök av andra familjer som har samma språkliga bakgrund, men först i årskurs fem skriver hon att släktingar kommit på besök. De första dagböckerna i årskurs fyra visar upp en ganska isolerad familjetillvaro som efter hand tycks förändras. Den geografiska spridningen framträder tydligt i Tatjanas dagböcker, medan en gruppsolidarisk hemlandsorientering inte verkar lika påtaglig, även om det då och då förekommer uppgifter som visar att det finns transnationella kontakter och minnen från ursprungslandet. Tatjanas deltagande i modersmålsundervisning på ryska kan ses som ett led i en hemlandsorientering. De föränderliga skeendena i familjen och anpassningen till värdlandet skulle kunna hänföra familjen till *det socialkonstruktiva perspektivet* på diaspora enligt Khayastis & Dahlstedts (2013) modeller för kategorisering. I Tatjanas dagboksanteckningar framkommer hur familjen håller på att anpassa sig till livet i Sverige och hur hon själv lär sig simma och deltar i förväntade fritidsaktiviteter. I Sverige tänker hon sig att stanna även i framtiden, alltså inte alltför långt från den familj som är en länk mellan det land hon lämnat och det land som hon nu bor i. Hon tänker sig i nuläget, ett par år efter ankomsten, att stanna i det nya hemlandet och att migrationen därmed avstannar där.

Sofia

Sofia kom med flyg från Kenya tillsammans med mamma och systrar. Hennes familj är ett exempel på en bred geografisk spridning, eftersom familjen befann sig i tre olika länder, Kenya, Uganda och Sverige, innan den efter år av splittring slutligen återförenades. Sofias dagböcker visar att hennes familj förutom kriteriet geografisk spridning också tycks uppfylla kriterierna hemlandsorientering och intern sammanhållning inom gruppen i det nya hemlandet. Hemlandsorientering är inte så tydligt uttalad som i Kajals fall, men Sofias anteckningar tyder på att hon är insatt i sitt ursprungslands tidigare historia och politiska skeenden, information som hon troligen fått av de vuxna. De många anteckningarna om släktingar av olika slag, äldre såväl som yngre, tyder på en intern sammanhållning i gruppen med gränsbevarande praktiker.

Sofias familj kommer från Somalia, ett tidigare av västmakter koloniserat land som ockuperades i norr av England och i söder av Italien. Efter självständigheten har landet skakats av såväl interna strider som strider

mot Etiopien och USA, och många invånare har liksom Sofias familj tagit till flykten. Familjen har migrerat till västvärlden men bibehåller sina traditioner, sin traditionella klädedräkt och religion och utmanar därmed det som av Khayati & Dahlstedt (2013:93) beskrivs som ”vitheten som normalitet”. I Sofias dagböcker finns beskrivningar om politik och skeenden i ursprungslandet, men ingen av anteckningarna genomsyras av samma längtan som Kajals eller Tatjanas. Det nämns inga tankar på återvändande utan familjen är här på sina egna premisser, och Sofia och hennes pappa siktar på att det är här ska hon göra karriär och bli kirurg. Med utgångspunkt i Khayatis & Dahlstedts modeller för diaspora skulle Sofias familj kunna kategoriseras som ett exempel på *det postkoloniala perspektivet*.

Sofias texter visar på en stark bundenhet till familjen samtidigt som hon tar till sig vissa av västvärldens normer om individuell frigörelse (Romme Larsen 2013). Hon utövar fritidsaktiviteter som gymnastik och fotboll men dagboksanteckningarna vittnar inte om besök på simhallen. I framtiden vill hon bosätta sig i Stockholm, ytterligare ett steg in i en västvärldsmetropol, men inte för långt bort från den övriga familjen i Sverige. Liksom för Tatjana, blir det i så fall ett slutsteg i migrationen eftersom hon stannar i sitt nya hemland och tänker använda sig av de möjligheter till karriär som finns på plats.

Diskussion

Samtliga elever i den här undersökningen har en migration som rört sig i riktning mot västerlandet och det är också i västerlandet som alla tänker sig att fortsätta att leva med undantag för Hang som nämner återflyttning till Thailand som ett möjligt alternativ.

Alla fyra eleverna har mer eller mindre upplevt det som Bak beskriver som ”en barndom i rörelse” (2013), men efter resor som kan ha inneburit flykt och oro för dem speglar deras anteckningar i dagböckerna ett ganska stillsamt liv och att de funnit sig ganska väl tillrätta i både skola och bostadsort. Elevernas närmiljö är ett bostadsområde där det förekommer en hel del social oro och otrygghet, men eleverna skriver inte om det i sina dagböcker. Deras dagböcker ger intryck av en trygghet i området, beskrivningar som förstås kan vara skenbara och ges olika tolkningar. Även om det hos de tre eleverna Kajal, Tatjana och Sofia framkommer diasporiska drag som visar både stark hemlandsorientering och gränsdragande praktiker inom gruppen är återflyttning till ursprungslandet ändå ingenting som eleverna tycks se som ett tänkbart alternativ i framtiden. Att de har modersmålsundervisning kan ses som ett tecken på orientering mot ursprungslandet men kan också handla om att man vill upprätthålla ett språk som känns naturligtast i familjetillvaron. Ett annat motiv kan vara att elevernas lärare framhållit vikten av att vidmakthålla sitt förstaspråk för att kunna lära sig andraspråket svenska bättre. Med utgångspunkt från detta motiv kan därför familjen betrakta modersmåls-

undervisning som en anpassning till det nya hemlandet snarare än en orientering mot ursprungslandet.

De flesta av texterna i elevernas dagböcker består av berättelser och reflektioner som skulle kunna ha skrivits av vilken elev som helst i mellanstadiet oavsett om de har migrationsbakgrund eller inte. Dessa texter innehåller många berättelser som framför allt handlar om upplevelser i skolan, i hemmet och närområdet med besök på ICA eller McDonalds. Dagböckerna speglar en ganska trygg skoltillvaro (se Angel & Hjern 2004; Kästen-Ebeling & Otterup 2014) med en positiv inställning till lärare och tränare och skolan som ett ställe varifrån man också ibland gör utflykter exempelvis till konserter, teater och konsteenemang. Sådana händelser beskrivs alltid enligt dagböckerna som arrangerade i skolans regi medan beskrivningar av helger och lov tycks visa att man aldrig gör den sortens utflykter med familjen. Enligt elevernas berättelser tillbringar de helger och lov i sitt närområde, en stadsdel i en större stad. Någon gång är de med en kompis i simhallen, spelar fotboll i laget eller besöker ett affärscentrum, men de flesta av anteckningarna om helger och lov handlar om tilldragelser i det egna hemmet eller hos en kompis eller släkting. Elevernas beskrivningar av resor bort från närområdet handlar om besök hos släktingar i Sverige, övriga Europa eller ursprungslandet men aldrig om besök på rekreationsorter eller i naturen i vördlandet.

Tre av eleverna har kommit till Sverige som flyktingar tillsammans med sina familjer och man kan tänka sig att de bär med sig familjens erfarenheter av krig och förföljelse som rädslor. Detta framkommer inte särskilt ofta i dagböckerna, och när läraren ger dem i uppgift att skriva om sina rädslor associerar ingen av dem till sin familjehistoria, utan de skriver om farligheter som andra elever i den här åldern kan tänkas skriva om, exempelvis zombies, exorcister, vattenlevande dinosaurier, spindlar och ormar, det vill säga om rädslor som mest utgår från fantasivärldar och inte verkliga upplevelser som drabbat familjen. Detta innebär inte att de inte kan hysa andra rädslor som betingas av familjens migrationserfarenheter, men det framkommer inte tydligt i dagböckerna.

Trots att denna studie endast omfattar fyra elever visar den att elever med migrationserfarenheter lever under helt olika betingelser i det svenska samhället. De här eleverna går i samma klass i en skola som kan ses som en trygghetsskapande, utjämnande och kompenserande faktor, men deras levnadsvillkor präglas av familjens uppbrott och nyorientering i ett annat samhällssystem. Den bild som avtecknar sig utifrån elevernas beskrivningar visar att eleverna socialiseras in i det svenska samhället samtidigt som de bär med sig inslag av transnationalitet med gränsöverskridanden mellan ursprungsland och vördland. De präglas av familjens diasporiska identitet men skapar ett eget transnationellt rum (Elmeroth 2014) som inte bara knyter an till familjen utan också till nya transnationella gemenskaper med kamrater i det nya hemlandet.

Litteratur

- Angel, Birgitta & Hjern, Anders (2004). *Att möta flyktingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Sally (2003). "Associationsless children: inner sports and local society in Denmark", i Karen Olwig & Eva Gulløv (red), *Children's places – cross cultural perspectives*. London: Routledge, s. 138–161.
- Bak, Maren (2013). "Barndom och migration" i Maren Bak & Kerstin von Brömssen (red), *Barndom & migration*. Umeå: Boréns bokförlag, s. 13–45.
- Björnberg, Ulla (2013). "I väntan på uppehållstillstånd", i Maren Bak & Kerstin von Brömssen (red), *Barndom & migration*. Umeå: Boréns bokförlag, s. 139–165.
- Boukaz, Laid & Bunar, Nihad (2015). "Diagnos: Nyanländ", i Nihad Bunar (red), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 263–290.
- Brubaker, Rogers (2005). "The 'diaspora' diaspora". *Ethnic and Racial Studies*, Vol 28 no 1 January 2005: 1–19.
- Bruneau Michel (2010). "Diasporas, transnational spaces and communities", i Rainer Bauböck & Thomas Faist (red), *Diaspora and transnationalism. Concepts, theories and methods*. Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 35–50.
- Bunar, Ninad (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Dewilde, Joke (2017). "Multilingual young people as writers in a global age", i Åsa Wedin, Bethanne Paulsrud, Jenny Rosén och Boglárka Straszer (red), *Translanguaging and education. New perspectives from the field*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Elmerot, Elisabeth (2014). "Interkulturell pedagogik", i Gilda Kästen-Ebeling & Tore Otterup (red), *En bra början – mottagande och introduktion för nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, s. 49–56.
- Faist Thomas (2010). "Diaspora and transnationalism: What kind of dance partners?", i Rainer Bauböck & Thomas Faist (red), *Diaspora and transnationalism. Concepts, theories and methods*. Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 9–34.
- Khayati, Khalid & Dahlstedt, Magnus (2013). "Diaspora – relationer och gemenskap över gränser", i Magnus Dahlstedt & Anders Neergaard (red), *Migrationsens och etnicitetens epok. Kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. Stockholm: Liber, s. 82–109.
- Kramsch, Claire (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (2014). "Skolan den bästa resursen", i Gilda Kästen-Ebeling & Tore Otterup (red), *En bra början – mottagande och introduktion för nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, s. 173–179.

- Lindgren, Maria, Svensson, Gudrun & Zetterholm, Elisabeth (red) (2015). *Forskare bland personal och elever: Forskningssamarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Växjö: Linneaus University Press.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2012). "Flerspråkiga elevers språkutbildning", i Mikael Olofson (red), *Lärrollen i svenska som andraspråk*. Symposium 2012. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 28–51.
- Lupsa, Manuela (2014). "Bilderna av en flerspråkig skola i lokalpressen" i Peter Andersson et al. (red), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur och språkdiraktik i Norden*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 327–351.
- Montesino, Norma (2005). *Transnationella inslag i utsatta barnfamiljers konsumtion*. Paper som presenterades på Migrationsforskningsseminarium i Växjö. Samarbetsrådet för migrationsforskning, Växjö universitet 28 april, 2005. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:205094/FULLTEXT01.pdf>.
- Nilsson Folke, Jenny (2015). "Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering", i Nihad Bunar (red), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 37–80.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Olsson, Erik (2007). *Transnationella rum. Diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*. Umeå: Bornéa bokförlag.
- Otterup, Tore (2005). *Jag känner mig så begåvad bara: Om flerspråkighet och identitetskonstruktioner bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pitkänen-Huhta, Anne (2013). "First, second, foreign languages: Or linguistic resources for multilingual practices?" Föreläsning på Nordand 11. Den 11:e konferensen om Nordens språk som andra- och främmandespråk. 13–14 juni, 2013, Stockholms universitet.
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Ruben, G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Povrzanović Frykman, Maja (2015). "Att höra hemma både "här" och "där": transnationella familjer och materiella praktiker". Malmö högskola och Agderforskning: *Laboratorium för folk och kultur, En kulturvetenskaplig tidskrift*. <https://bragelaboratorium.com/2015/05/27/att-hora-hemma-bade-har-och-dar-transnationella-familjer-och-materiella-praktiker/>
- Romme Larsen, Birgitte (2013). "Mötet med lokalsamhället", i Maren Bak & Kerstin von Brömssen (red), *Barndom & migration*. Umeå: Boréns bokförlag, s. 221-245.
- Skolverket 2017. RAPPORT 455: 2017. Skolverkets lägesbedömning 2017.
- Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Torpsten, Ann-Christin & Svensson, Gudrun (2017). "Jag tycker det är bra med translanguaging", i Åsa Wedin (red), *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget, s. 61–88.

VR 2011, *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.