

”För jag är bäst på svenska!”

Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola¹

Ann-Carita Evaldsson

Inom svensk skola och allmän invandrardebatt betonas idag vikten av att elever med invandrarbakgrund tillägnar sig grundläggande kunskaper i svenska (Lpo-94, SOU 1996, s 55, SOU 1997, s 121). Ett liknande intresse märks i studier av svenska som andra språk (Hyltenstam 1996). Det integrationsperspektiv som skolan och samhället i övrigt anlägger genom att betona ”bra svenska” summerar enligt Sjögen m fl (1996) en syn på både vad som är problemet, bristande kunskaper i svenska, och dess lösning, att lära sig ”bra svenska”. Om vi betänker att läroplanen (Lpo 94) förespråkar kulturell (och språklig) mångfald och respekt för andra kulturer parallellt med kulturell homogenitet i betydelsen av ”bra svenska” och ”gemensamma värden” framträder dilemman i mångkulturell skolideologi och vardagspraktik (Brante-fors 1999, Gerle 1999, Lahdenperä 1999, Runfors 1996, Sjögren 1996). Det berör ytterst allas ”lika värde” kontra ”rätt till olikhet” (Taylor 1995). Det antyder att svensk skola inte bara är mångkulturell eftersom eleverna har olika etniska och språkliga bakgrunder utan också vilar på en mångkulturell ideologi, som delvis omfattar grundläggande motsättningar.

I den här artikeln ställer jag frågor utifrån *hur* skolans olika aktörer lärare och elever, med skilda etniska och språkliga bakgrunder, organiserar och definierar kulturell och språklig mångfald i vardaglig verksamhet. Jag har valt att fokusera skolans betoning av ”bra svenska” dels för att andra studier av skolan (se Runfors 1996) liksom egna erfarenheter visar att 1) etniska och kulturella skillnader tenderar att i vardaglig verksamhet tonas ner och transformerar till en fråga om språkliga färdigheter i svenska, samt att 2) kunskaper i ”bra svenska” framställs som nyckeln till en bra framtid; utbildning, arbete, delaktighet och att bli inkluderad i det svenska samhället. Den viktigaste orsaken är dock 3) egna erfarenheter från ett fältarbete bland mellanstadieelever med skilda etniska och språkliga bakgrunder på en skola som just betonar vikten av ”bra svenska”. Trots en betoning av ”bra svenska” samt diskussioner om den mångkulturella skolans legitimitet saknas konkreta

ta exempel på och detaljkunskaper om *hur* elever i möte med andra elever och lärare organiserar kulturell och språklig mångfald i sin vardag.

Genom att uppmärksamma elevers och lärares (klasslärare, lärare i sv-2 och slöjd) språkanvändning visar jag med en rad exempel *hur* elever respektive lärare i informella aktiviteter i och utanför klassrummet (re)producerar skilda former av språklig och social ordning.² Genom att "skämta om bra svenska" utmanar eleverna skolans betoning av "bra svenska" samtidigt över-skrider och formar de sociala relationer över etniska och språkliga bakgrunder. Parallellt etablerar lärarna genom att betona "bra svenska" och "ordning genom tal" sociala och språkliga hierarkier, samtidigt som de reproducerar statiska etniska och språkliga kategorier. Utifrån lärares och elevers skilda språkanvändning diskuterar jag om den ordning som elever respektive lärare (re)producerar i rutin aktiviteter är en konsekvens av skolans betoning av "bra svenska". En detaljanalys av "skämt om bra svenska" visar att eleverna tillägnar sig meta-språkliga kompetenser samtidigt som de i och genom att skämta uttrycker ett etniskt och språkligt motstånd. Det antyder i motsats till skolans syn på elevers bristande färdigheter i svenska en multikulturell och flerspråkig potential bland eleverna.

Fält, deltagare och metod

Under perioden 1996-1997 gjorde jag ett fältarbete bland mellanstadieelever på två skolor i invandrantäta miljonprogramsförorter.³ Cirka två tredjedelar av eleverna på den skola materialet är från är födda utomlands (30% i Syrien, Libanon, Irak, 30% i Chile, 4% i Bosnien, Finland). De är 11-13 år och har bott i Sverige 4-6 år. Oavsett etnisk och språklig bakgrund går alla i svensktalande klasser. De flesta har genomgått eller deltar i undervisning i svenska som andra språk.

Data består av fortlöpande band- (200 tim) och videoinspelningar (10 tim) samt fältanteckningar av rutinaktiviteter bland elever. Elevers möte med lärare utgör bakgrundsmaterial till hur elevaktiviteterna är strukturerade. Genom att delta i elevernas vardagliga aktiviteter under skoltid fick jag gradvis tillgång till deras kamratgrupper och möte med olika lärare. Alla deltagarna gav sitt samtycke.

Upplägning, insamling och analys är inspirerade av studier som använder etnografisk och mikrosociologisk ansats för att studera *hur* unga i och genom att delta i rutinaktiviteter med kamrater och vuxna (föräldrar, professionella, etc) (re)producerar social och språklig ordning (se Corsaro 1997). Jag är speciellt influerad av studier med fokus på hur elever i möte med andra elever och lärare organiserar kulturell och språklig mångfald (Rampton 1995,

Hewitt 1993).⁴ Studier av social och språklig ordning omfattar både *hur* människor interagerar och organiserar vardagliga aktiviteter i ”face-to-face-interaktion” och hur de i och genom sitt deltagande i rutinaktiviteter (re)producerar en viss ordning. Det innebär att jag anlägger ett icke normativt perspektiv på språk, och att jag studerar ”språk som praktik”⁵ med ett uttalat intresse för *hur* deltagarna själva i och genom sin interaktion i rutinaktiviteter (åter)skapar språkbruk, sociala relationer, identiteter, normer och värderingar. Det understryker att elever och lärare är aktiva aktörer som åter-skapar, omformar och tillskriver sociala handlingar en viss mening. Denna ansats vilar på att institutioner upprätthålls i och genom social interaktion i rutinaktiviteter, samtidigt innebär det att deltagarna kan gå utanför och utmana givna ramar (Knorr-Cetina & Cicourel 1981). Utifrån liknande antaganden följer val av etnografisk metod och mikroanalys.

Mikroanalysen tar fasta på hur handlingar (verbala och kroppsliga) är sekventiellt organiserade och ges mening av deltagarna själva i utvalda rutinaktiviteter (Eder 1995, Evaldsson & Corsaro 1998, Goodwin 1990). I linje med tidigare studier av ungdom och etnicitet (Gilroy 1987, Hewitt 1993, Ålund 1997) liksom genus och språk (Evaldsson 2000, Eder 1995) tar jag endast bakomliggande kulturella, sociala och språkliga skillnader i beaktande när de gör sig gällande i interaktionen. Det för att undvika all typ av etnifiering och kulturalisering, dvs att tillskriva människor ett visst språk, identitet (etnicitet, genus, klass) eller kulturell tillhörighet oberoende av aktivitet, sociala relationer och situationer. Fälterfarenheter utifrån longitudinella studier är en viktig referensram för att förstå de betydelser som deltagarna själva ger aktiviteterna. Några av eleverna har lyssnat på banden, hjälpt till med översättningar och kommenterat inspelningar och transkriptioner vilket varit värdefullt. Det skiljer sig från strukturerade samtal, intervjuer och arrangerade gruppsamtal insamlade vid enstaka tillfällen vilka har en mer begränsad tolkningspotential.

Det inspelade materialet är transkriberat enligt en enklare variant av Sacks, Schegloff & Jeffersons (1974).⁶

Att ”skämta om bra svenska” i multikulturella kamratgrupper⁷

På skolan umgås elever främst med klasskamrater i multikulturella kamratgrupper. Elevernas sociala relationer är oberoende av etnisk och språklig bakgrund, som en konsekvens av att skolklassen är en central social enhet i skolan. Det innebär att bland eleverna är etnisk och språklig tillhörighet underordnat umgänge med klasskamrater. En närmast rutinmässig aktivitet i mul-

tikulturella kamratgrupper är att lekfullt och retsamt ”skämta om bra svenska”.⁸ I mitt första exempel skämtar två flickor i klass 5A, Dalia, född i Syrien och Marija från Bosnien, om sin svenska.

Exempel 1

1. Dalia: Igår var jag i schokkhuset
2. Marija: Det heter inte i sjukhuset ((skakar på huvudet och ler)).
Det heter på sjukhuset
3. Dalia: Vadå man kan säga i schokkhuset (.) ha [ha ha]
4. Marija: [ha ha] För jag
är bäst på svenska (.) Jag bara skoja.

Elevernas skämtande (*teasing*), som verbal och social aktivitet i en fortlöpande konversation kännetecknas av en viss ambiguitet (Drew 1987, Eder 1995, Evaldsson 1993, Schieffelin 1990). Att skämta är på samma gång lekfullt och socialt kontrollerande, närmast tillrättavisande. Genom att skratta och le ger flickorna sina yttranden en ”som om” inramning (*frame*), av både lek och allvar. Det innebär att de kan korrigera och samtidigt utmana varandras språk, ”För jag är bäst på svenska.” Yttrandet ”Jag bara skoja” antyder det riskfyllda i att skämta och den bakväg som står öppen. Genom att säga: ”Jag bara skoja”, kan den som initierat en skämksam utmaning dra tillbaka sitt yttrande, rädda sitt eget ansikte, situation och relation. ”Skämt om bra svenska” antyder också att eleverna använder skolans syn på ”bra svenska” som resurs i den egna språkanvändningen.

Trots att skämtande (*teasing*) är vanligt i ungas språkbruk (Eder 1995) vet vi mycket lite om dess sociala organisation, funktion och innebörd i flerspråkiga sammanhang. Rampton (1995) har dock gjort en studie som visar hur elever i en skola utanför London, främst pojkar med asiatisk och kreolsk bakgrund, använder och överskrider sina skilda bakgrunder genom att initiera flerspråkiga skämt i samvaro med varandra och i möte med lärare. På så vis utmanar de skolans betoning av *standard English* samtidigt etablerar de solidaritet och upplöser etniska och språkliga grupperingar i kamratgruppen. Denna studie skiljer sig från studier av tvärkulturell kommunikation inriktade på språk som instrument för integration, helt anpassat till de krav som ställs inom samhällets institutioner (se Hyltenstam 1988, Viberg 1996). Sing, Lele och Martoharaddjono (1988) menar att dessa studier fokuserar: ”joyless (managerial) formalism”, snarare än etniskt motstånd ”in light of the human sense for the joyfulness of speech” (1987, s 45, se Rampton 1995, s 22). Utifrån liknande antaganden har jag valt att fokusera elevers ”skämt om

bra svenska” och *hur* det formas i samspel med skolans betoning av ”bra svenska”.

Att ”tala bra svenska” i klassrummet

Inom skolan sker en tydlig uppdelning av språk och elever i tid och rum. I klassrummet, vid undervisning i svenska som andra språk (sv-2) och vid stöd-undervisning uppmanas alla elever att ”tala svenska”. Vid min fråga om varför lärarna betonar svenska menar de flesta att klassrummet är en av de få platser där eleverna har kontakt med svenska språket. Skolans betoning av ”bra svenska” kommer bl a till uttryck i skriftliga regler avseende elevernas språkval och språkbruk i klassrummet.

Exempel 2 (fältanteckning)

På dörren till klass 5 A återfinns följande regler:

Här inne talar vi bara svenska. Vi får inte retas. Vi får inte slåss. Vi skall inte knuffas. Vi skall vara snälla.
--

I klassrummet har ”bra svenska” transformerats till en ordningsfråga av samma dignitet som övriga ordningsregler, *Här inne talar vi bara svenska, Vi får inte retas, Vi får inte slåss*, etc. Pronomenet *Vi* avspeglar både en strävan efter och ett implicerande av kulturell homogenitet. Det som inte framgår är att det också befäster sociala och språkliga hierarkier. I linje med Runfors (1996) är skolans betoning av ”bra svenska” ett led i en strävan efter en viss ordning, här: i klassrummet. Den är delvis bestämd (eller strukturerad) av en skolidologi som betonar *allas lika värde, gemensamma värden* och *baskunskaper i svenska* (Lpo 1994). Genom regler, tillrättavisningar och en organisering av elever i tid och rum skiljs elevernas språk i klassrummet och under sv-2, från det som talas i hemmet och på skolgården och under hemspråk. Förutom att skolan prioriterar en användning av svenska betonar man modersmålet. Som en följd särskiljs och definieras naturliga språk i vardaglig verksamhet, genom principen ett språk – en plats. Den uppdelning som skolan gör av elever och språk efter ursprungsland och språk omfattar dock inte alla elever. Elever med minoritetsbakgrund, uppväxta i blandäktenskap, med mer än ett mo-

dersmål, har svårigheter att passa in och överskrider ständigt den föreskrivna ordningen. Det är till synes en enkel form av nationalism utifrån ett folk, ett språk och ett ursprung som bestämmer skolans indelning av eleverna. På så vis genereras i skolans vardag en kulturkonservatism med spår i läroplan, baserad på antaganden om väl avgränsade och statiska etniska och språkliga tillhörigheter (Evaldsson 1998). Svenska språkets centrala position och hemspråkets mer marginella i skolans vardagsverksamhet visar samtidigt en språklig hierarki. Svenska språket har central placering på schema och ensam representation i klassrummet. Den jämlikhet som skolan vilar på utifrån principen om alla elevers lika värde döljer en språklig hegemoni såväl som monokulturella och enspråkiga värderingar och anspråk.

Att ”tillrättavisa språk” och ”skämta om språk”

Egenskap av professionell är lärarna uttolkare av skolans mål om ”bra svenska”. I vardaglig verksamhet är klasslärare och lärare i sv-2, både kunskapsförmedlare av svenska språket och kulturförmedlare av svenska traditioner. De är också språkliga gränspoliser och övervakare av en språklig ordning, dvs ett språk – en plats. Trots att inte alla klassrum har regler om att tala svenska är flerspråkig interaktion bland eleverna ovanlig i klassrummet men vanligt på skolgården. Betydelsen av att särskilja det språk elever talar på skolgården från klassrummet kommer också till uttryck i att eleverna står uppställda två gånger innan de går in i klassrummet. Den vanligaste tillsägelsen är att inte prata och knuffas. Lärarna reglerar inte bara elevernas val av språk utan också deras språkbruk. Det omfattar inte bara elever med invandrarbakgrund utan också elever uppvuxna i förorten med svenska som modersmål. Det antyder att skolans betoning av ”bra svenska” också är en symbol för elevernas brist på förtrogenhet med det medelklassorienterade språkbruk som dominerar i skolan.

Nästa exempel belyser svenska språkets position i klassrummet men också *hur* status respektive makt uttrycks i och genom att lärare och elever har tillgång till skilda språkliga strategier. Läraren använder tillsägelser för att (åter)skapa ordning, medan eleverna utmanar densamma genom att skämta.

Exempel 3 (fältanteckning)

Tisdag eftermiddag i klassrummet.

((Mario talar spanska med hög röst med Jose, som sitter på andra sidan av rummet. Läraren tillrättavisar pojkarna med hög röst))

Lärare: NU ÄR NI TYSTA! NI VET ATT NI INTE FÅR TALA SPANSKA I KLASSRUMMET!

Mohammed: ((ohb)) ((låter som arabiska)) ((till läraren))

Mario: Vad sa du?

Mohammed: Jag vet inte. Jag kommer inte ihåg vad det betyder ((poj-
karna tittar på varandra och skrattar))

Genom att skämta i en flerspråkig interaktion tänjer och utmanar pojkarna klassrummets (en)språkiga ordning. När Mario och Mohammed bemöter lärarens tillrättavisning med att skämta använder de sin flerspråkiga kompetens (spanska-svenska respektive arabiska-svenska) som lokal resurs. Det omvandlar om än tillfälligt en asymmetrisk lärar-elev relation uttryckt i tillrättavisningar, till att bli mer symmetrisk (Evaldsson 1993). Det tillåter eleverna att kommentera klassrummets (en)språkiga ordning och samtidigt solidariserar de sig med varandra. De två pojkarna formar en allians av två-mot-en. Att pojkarna har olika etnisk och språklig bakgrund är underordnat deras position som elever och används som en resurs i kampen för att hävda gemensamma intressen i klassrummet.

Lärarens tillsägelse avseende elevernas språkval och språkbruk understryker att språkliga och sociala ideologier konstitueras i och genom rutinaktiviteter. Den sociala och språkliga ordning som lärarna återskapar i vardaglig verksamhet har stora likheter med en typ av ”ordning genom tal” som jag fann på ett fritidshem i en jämförande etnografisk studie av vardagliga aktiviteter på två fritidshem, (Aronsson & Evaldsson 1994, Evaldsson 1993). Den kännetecknades också av en strävan att förmedla sociala och språkliga kompetenser genom skriftliga ordningsregler, tillrättavisningar och fråga-svar-utvärdering sekvenser. I likhet med eleverna på skolan var barnen på fritidshemmet trots avsaknad av invandrarbakgrund, exotiska i egenskap av sin familjebakgrund, underklassstillhörighet och boendemiljö. Genom att dagligen tillämpa denna typ av språkliga ordning etablerar man samtidigt en social ordning som ökar istället för minskar sociala klyftor. Lärare och elever framstår som klart åtskilda grupper med olika typer av språkbruk, ansvar, intresse, arbetsuppgifter och (makt)befogenheter. I ljuset av det är elevernas

”skämt om bra svenska” en strategi för att överbrygga såväl sociala som språkliga klyftor.

Att lära sig ”bra svenska” – sv-2 som exempel

Även under sv-2 betonas betydelsen av att tala ”bra svenska”. I kontrast till skolans mer neutrala indelning av elever i skilda skolklasser sorteras eleverna utifrån sina färdigheter i svenska. Alla elever testas regelbundet i början av varje termin avseende svenskt uttal, ordförståelse och grammatik. Det bildar utgångspunkt för en formaliserad bestämning av språkförståelse. Undervisning i svenska som andra språk är uteslutande inriktad på att kompensera brister i språkliga färdigheter och att fördjupa kunskaper i uttal, grammatik, ordförståelse samt läs- och skrivförmåga.

Exempel 4

((En lärare och fyra elever; Klara, Maria, Miriam, och Nadja befinner sig i sv-2 rummet. Flickorna är klasskamrater och har olika etniska och språkliga bakgrunder; spanska, arabiska, bosniska.))

1. Lärare: Vad har ni gjort i helgen? (.) Klara?
2. Klara: (paus) Hemma. ((*rycker på axlarna*)) (L: Hmm) Mammans syster kom. (.) Vi gick till kyrkan. (.) Jag träffa Maria.
3. Lärare: Det är bra Klara. Din svenska har blivit mycket bättre.
Jättebra!

Genom att ställa en fråga framtvingar läraren en berättelse, som hon sedan utvärderar. Både frågan och utvärderingen är uteslutande inriktade på färdigheter i svenska på bekostnad av innehåll. Den syn på ”språk som system” som läraren företräder dominerar också i studier av hur barn och unga tillägnar sig ett andra språk (Hyltenstam 1988, Viberg 1996).⁹ Det tillämpas i skolan när uppgiften är att undervisa eller utveckla ett andra eller främmande språk. Det problematiska att använda samma perspektiv i undervisning av svenska som andra språk och forskning om densamma är att det tenderar att osynliggöra institutionella ideologier. Det tar också bort intresset från *hur* språkanvändningen är organiserad och de statusförhållanden och språkliga värderingar som uttrycks i och genom densamma. En konsekvens är att språkliga uttryck analyseras oberoende av deltagare, aktiviteter och institutionella värderingar, och enbart som instrument för att avbilda verkligheten (se Säljö 1998, s 17 för en kritisk diskussion).

Även om läraren förhåller sig till språk som dekontextualiserade enheter i ett abstrakt system är dennes språkbruk kontextualiserat i en institutionell praktik (Säljö 1998). Lärarens och elevens yttranden är förutom det också situerat i en viss typ av språklig aktivitet organiserad i en sekvens av fråga-svar-utvärdering. Denna typ av aktivitet är mycket vanlig under sv-2 och i klassrummet. Därefter följer tillsägelser riktade till elever som bryter mot klassrummets ordning. Att Klara svarar knapphändigt på lärarens fråga kan liksom strukturen hos samtalet tolkas som att undervisning i bra svenska förutom en inriktning på språkstruktur består av språkliga handlingar strukturerade i ett samspel och används av deltagarna i konkreta syften. Det understryker att deltagarna är aktörer som ingriper i världen, och inte enbart är betraktare av densamma. Att Klara dröjer med sitt svar och sedan ger ett kort svar (ett/två ord) är en reaktion på lärarens sätt att organisera samtalet. Det antyder att undervisning i svenska som andra språk kan ha motsatt effekt.

Skolans betoning av att tala bra svenska i klassrummet (se exempel 2) uppfylls inte vare sig under sv-2 eller i klassrummet, snarare lär sig eleverna i lärar-elev interaktion att vara tysta, tala en i taget och svara på lärarens tilltal. Elever har genomgående mycket litet talutrymme (lärare 90% och elever 10%). Deras svar omfattar vanligtvis ett/två ord eller korta meningar. Det sammanhänger delvis med att undervisningen i svenska som andra språk i likhet med undervisning i främmande språk har skriftspråket som norm (Gustafsson 1988). Dessutom är undervisningen helt styrd av läraren initierade fråga-svar-utvärderingar och tillrättavisningar bestående mestadels av språkliga konstruktioner som imperativ och presens. I motsats till syftet, att öka elevernas kontakt med svenska, begränsar lärarnas språkanvändning elevernas kontakt med svenska till en viss kommunikationsform. Generellt uppvisar lärar-elev interaktion få likheter med den medelklasskod som vissa forskare menar kännetecknar skolan (Bernstein 1975, Frykman 1998).

”Skämt om språk” på tröskeln till sv-2

Det som gör att jag tolkar elevernas tystnad som ovilja att svara på lärarens frågor är mina erfarenheter utanför klassrummet. Under sv-2 ger uttalsträning av enskilda vokalljud som /I A O U Å/ och /E I Y Å Ö/, upphov till tystnad eller dröjande svar bland eleverna. Det tolkas välvilligt av lärarna som bristande kunskaper i svenska. Om vi samtidigt studerar samma elever utanför klassrummet och under rasterna initierar de skämt om uttal.

Exempel 5

- 1 Maria: Så här tycker Elsa (läraren) vi ska säga:
[I::A::O::U:: ((*överdriver artikulation av uttal, skrattar*))]
- 2 Klara: [I::A::O::U:: ((*överdriver artikulation av uttal, skrattar*))]

Elevers skämt om språk utanför klassrummet och deras undvikande av att svara under lektioner formas båda i protest mot en språklig ordning som lärarna företräder. Det betyder dock att eleverna tillägnar sig en rad meta-språkliga och sociala erfarenheter under sv-2 som skiljer dem från andra elever. I ”skämt om bra svenska” använder och utforskar de sina kunskaper om uttal (exempel 5) och grammatik (exempel 1) från svenska-2. Den kamp de för om tolkningsföreträde samt det lustfyllda i att utmana skolans betoning av ”bra svenska” framträder rent fysiskt i rum belägna mellan lärarnas och elevernas skilda domäner, som kapprum mellan skolgård och klassrum.

Exempel 6

((Sv-2 läraren och de två flickorna Sofia och Marija befinner sig på tröskeln till klassrummet. Flickorna är klasskamrater. Båda har tidigare deltagit i skolans sv-2 undervisning. Nu deltar endast Sofia.)).

1. Läraren: Res på dig nu Sofia och gå in! ((*till Sofia, som ligger på golvet och spelar död*))
2. Marija: Snälla får jag komma in jag vet inte heller hur man säger
/ch/=
3. Sofia: =/ch/ [/ch/]
4. Marija: [SCH!]
5. Sofia: ha ha [ha ha] ((*reser sig upp*))
6. Marija: [ha ha] ha
7. Sofia: Hon kan gå in i mitt ställe.
8. Läraren: Det måste din lärare bestämma om du behöver träna svenska. ((*till Marija*)) Kom nu! ((*till Sofia*))

Att flickorna skämtar om uttal visar att de tillägnat sig och genomskådat ett kompetenskrav i sv-2 avseende uttal. Skämt om uttal av /sch/-ljud ger upphov till såväl skratt som extra träning av perfekt uttal i samvaron i flerspråkiga kamratgrupper, under sv-2 och undervisning i hemspråk (här: bosniska och syrianska). Att få delta i undervisningen är uttryck för en kamratsolidari-

tet som sträcker sig över flickornas skilda etniska och språkliga bakgrunder. Sofia från Syrien och Marija från Bosnien umgås dagligen på skolan och under fritiden. När läraren tillrättavisar flickorna för att återgå till ordningen reser hon samtidigt en social och språklig gräns mellan dem (replik 8). Oberoende av skolans syn på färdigheter i svenska etablerar eleverna sociala relationer över etniska och språkliga gränser. I kampen om att vara tillsammans med klasskamrater är ”skämt om språk” en användbar motståndsstrategi.

”Kryssning” – Skämt om ”bruten svenska”

Elever i flerspråkiga kamratgrupper skämtar dagligen om det egna och andras språkbruk. Skämtande (*teasing*) består av att en talare tar upp en detalj av uttal, grammatik, ordval, uttryck, från föregående talare. Goodwin (1990) betecknar det *format tying* (hädanefter: formmässig anknytning (Wadensjö 1998)) medan Rampton (1995) använder begreppet *crossing* (hädanefter: kryssning) när fenomenet sträcker sig över språkliga och etniska gränser. Vanligt är att eleverna tar upp utrop som *Jalla!* (arabiska: *Skynda!*) och *Mira!* (spanska: *Titta!*) både för att skämta och visa solidaritet med andra elever. Det kan också handla om elevernas användning av svenska, som i nästa exempel med några flickor i klass 5B alla med erfarenhet av sv-2.

Exempel 7

1. Martha: Alltså när man går in i salen om du går in i Tapperska.
Det ser ut som ett djävla cho:khos allt-[så.
2. Ena: [Kokhoos=
3. Martha: =Chokhoos=
4. Sonya: =CHOKHOOS=
6. Martha: Hi hi ha [ha ha ha]
7. Sonya: [Ha ha ha]
8. Ena: [Ha ha ha]

När Martha uttalar det svenska ordet *sjukhus* med en viss initial brytning kommenterar Marija det omedelbart med att upprepa ordet och överdriva hennes uttal. Martha upprepar och överdriver i sin tur Marijas uttal och följs omedelbart av Sonya. I en sekvens av *formmässig anknytning* eskalerar flickorna varandras brytning. Det avslutande skrattet visar att repetitioner av uttal inte bör tas på allvar utan är en del av ett lustfyllt äventyr. Genom att

använda föregående talares uttal och samtidigt förändra formen hos yttrandet skapar flickorna en tillfällig allians kring ”bruten svenska”.¹⁰ Att ha roligt tillsammans, skämtsamt utmana och överskrida normer om brytningsfri svenska är en del av sammanhållningen i kamratgruppen.

När flickorna skämtsamt kommenterar varandras brytning använder de minst tre språkliga ordningar; skolans norm för ”bra svenska”, den egna användningen av ”bruten svenska” och kunskaper från hemspråk. Genom att använda *formmässig anknytning* och *kryssning* tänjer och prövar de språkgränser samt utforskar abstrakta formella språkliga enheter som uttal, ordbetydelse och grammatik. Att skämta om ”bruten svenska” innebär att elever som dagligen talar svenska (åter-)tar kontrollen över sin svenska. De etablerar på så vis om än tillfälligt en gemensam tillhörighet i kamratgruppen delvis baserad på ett gemensamt språkbruk, ”bruten svenska”. Ålund (1997, s 21) beskriver identitetsarbete i multikulturella kamratgrupper som en ständig strid med sig själv och andra för att skapa tillhörighet. Flickornas dubbla inställning till skolans betoning av ”bra svenska” (brytningsfri och grammatisk korrekt med ett visst ordförråd och språkbruk) sammanhänger med att det underbygger en känsla av utanförskap hos elever med invandrarbakgrund vilka trots att de dagligen talar svenska löper risk att bli marginaliserade och få stödundervisning i svenska.

Kryssning och kodväxling över etniska och språkliga gränser

Till skillnad från klassrummet, sv-2 och hemspråk har elever under slöjd, gymnastik, teckning, musik och elevens val relativt stort talutrymme och flerspråkig interaktion är relativt vanlig. Lärarna ger ofta uttryck för att eleverna inte förstår svenska. Mitt exempel är från en slöjdlektion i klass 6B. Flickorna är klasskamrater, umgås på fritiden och har god kännedom om varandras språkliga och sociala repertoarer.

Exempel 8

((Helena, Paula, Ena sitter vid varsin symaskin. Paula får inte igång sin symaskin och tittar frågande på läraren som står intill.))

1. Lärare: Där kontakten, vet du?. K: O: N: T: A: K: T: (.) ((*artikulerar och pekar*)) Vet du?
2. Helena: Eeee el enchufe, enchufate, enchufate! (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 henne ((*vänder sig till mig med ett leende*))

Läraren repeterar och artikulerar ett enskilt ord (replik 1) för att rikta uppmärksamheten mot ett visst objekt, här: *kontakt*. Denna strategi vilar på föreställningen om att språk avbildar företeelser i omvärlden (Säljö 1996) och att tydlighet i artikulation och betoning av enskilda ord befrämjar förståelsen av de fenomen som avses. Om vi studerar flickornas reaktioner använder de språk som handlingar för att förändra en verklighet. När Helena kodväxlar till spanska och gör en lexikal översättning av ”kontakt” med det spanska ordet *el enchufe* (replik 2) opererar hon till en början med en förståelse av ord som en bild av omvärlden. I direkt anslutning förändrar hon dock substantivet till ett verb, *enchufate* (på svenska ”lyssna” bokstavligen ”kontakta in”). På så vis glider yttrandet från att vara ett klargörande (*el enchufe*) till en skämtsamt kommentar av Paulas tidigare beteende (*enchufate*). Genom att Helena upprepar sitt yttrande visar hon att det är både på lek och allvar samtidigt.

När Ena tar upp Helenas yttrande är det exempel på ”kryssning” (replik 3). Det tar fasta på formen och tillför små men betydelsefulla förändringar genom att ändra röstkvalitet. De två flickorna formar på så vis en allians av två-mot-en, i vilken de värderar, kommenterar och delvis tar avstånd från Paula. Det uttrycker ett avståndstagande till lärarens förtydligande som associeras med sociala och språkliga hierarkier. Det faktum att Paula och Helena båda är från Chile medan Ena kommer från Bosnien visar att etnisk och språklig bakgrund inte helt förklarar hur och med vem eleverna formar sociala relationer. Snarare är elevernas sociala relationer situerade i språkliga aktiviteter som skämt, bestämda av gemensamma erfarenheter under skoltid. Det är i linje med Eder (1995) som visar hur tonårsflickor i och genom skämtande formar gemensamma språkliga och sociala repertoarer, sociala relationer, grupperingar samt sanktionerar beteenden.

Jag har hittills visat hur elever, främst flickor, med erfarenheter av sv-2 genom att använda bruten svenska, kryssning och kodväxling formar ett språkbruk och sociala relationer som sträcker sig över etniska och språkliga gränser. Det bidrar till överlappande identiteter och formandet av ”nya etniciteter” (Hall 1988), som definierar deras tillhörighet i multikulturella kamratgrupper. Samtidigt sker gränsdragningar mellan elever inom den flerspråkiga gruppen, som exempelvis Paula, utifrån deras deltagande i rutinaktiviteter som skämt om språk.

Språkliga korrigeringar och sociala gränser

Skolans betoning av ”bra svenska” samt organisering av elever i sv-2 grupper bidrar till att elever med gemensamma erfarenheter respektive utan erfarenhet av sv-2 formar skilda kamratgrupper. Tvärt emot skolans integrationsambitioner särskiljs elever med annan språklig bakgrund från elever med svenska som modersmål. Deltagarna i mitt sista exempel är sex flickor, alla klasskamrater. Norma och Pamela har erfarenheter av sv-2 och spanska-svenska som vardagsspråk, medan Lena, Karin och Lina endast har erfarenhet av undervisning på svenska. Vi möter flickorna under en lektion i elevens val. De sitter vid två olika bänkrader.

Exempel 9

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. Lina: [Hallå]
när man drunknar Pamela så dör man-
3. Norma: *Esa cabra Pamela? Pamela?* (Denna flicka)
4. Pamela: *Si* (Ja)
5. Norma: Hon sa hela tiden ”har du drunknat” *((viskar))*
6. A-C: Man kan säga jag höll på att drunkna
7. Pamela: Ja sa så här jag jo *((ohb))=*
8. Norma: =För att hon är bäst *((viskar))*
9. Pamela: För att hon är bäst *((viskar))*
10. A-C: Hon bara retas *((viskar))*
11. Pamela: Som dom säger du kan inget, som dom säger dom kan bäst svenska *((A-C: mm))* Du kan mer än dom så
12. Norma: *Si Pamela mejores que estan a delante* (ja bättre än dom som sitter där framme)
13. Pamela: Dom tror dom är bäst att dom kan allt! Ha[ha ha ha]
14. Norma: [Ha [ha h]a]
15. A-C: [Ha ha]

Lina korrigerar Pamela genom att annonsera hennes ordval som en felsägning (replik 2). Hon tar i likhet med läraren i sv-2 fasta på språk struktur snarare än innehållet i berättelsen (se exempel 4) Det får som konsekvens att Norma och Pamela formar en allians med mig (A-C) bestående av tre-mot-tre, mot flickorna i raden framför. De kodväxlar till spanska väl medvetna om att de andra inte förstår (replik 3). Genom att kodväxla till svenska inkluderar de mig och använder på så vis mina kunskaper i svenska som resurs. De förlöjligar med en formmässig anknäring Linas sätt att prata genom att ta upp och förändra ordval och röstkvalitet (replik 5). Aktiviteten handlar ytterst om vilken elevgrupp som har rätt att tala och uttala sig om ”bra svenska”. Det visar att vad som utgör ”bra svenska” bestäms av situation, aktivitet och deltagare. Det pekar samtidigt på att tillrättavisningar, korrigeringar och utvärderingar av språk nästan ofelbart leder till sociala och språkliga gränsdragningar och hierarkier om inte deltagarna (som i exempel 1, 5, 6, 7) förmår omvandla dem till ”skämt om bra svenska”.

Paradoxalt uppvisar elevernas språk med jämnåriga i jämförelse med lärarnas och elevernas i lärare-elev interaktion hög grad av variation i språkliga uttryck som skämtsamma utmaningar, språkliga korrigeringar, berättelser, indirekt tilltal samt en flerspråkig interaktion. Förutom det, förekommer rikligt med oppositioner, anklagelser, utmaningar, förklaringar, förtal och skvalter. Det antyder att elever i samspel med jämnåriga med en delad språklig repertoar och gemensam historia tillägnar sig språkliga kompetenser långt över den begränsade kommunikationsform som kännetecknar lärare-elev interaktion i klassrummet och under sv-2. Det står i kontrast till skolans och vissa språkforskarens (se exempelvis Viberg 1996) föreställning om elevers begränsade kontakt med svenska språket utanför klassrummet.

Diskussion

Jag har i den här artikeln visat hur elever och lärare i vardagliga aktiviteter (re-)producerar olika former av språklig och social ordning. Genom att dagligen umgås i kamratgrupper och delta i sv-2 stärker elever med skilda etniska och språkliga bakgrunder sociala band och solidaritet över etniska och språkliga gränser. Det sker delvis mot skolans intentioner att avgränsa språk och kultur i tid och rum. Tvärtemot ett populärt antagande att språklig mångfald liksom skämtande ger upphov till missförstånd och bristande förståelse visar mina exempel hur elever i ”skämt om bra svenska” använder erfarenheter från flerspråkiga kamratgrupper och undervisning i sv-2 och hemspråk som resurs, och att det först i möte med skolans lärare är begränsande. Man kan fråga sig varför elevernas meta-lingvistiska kompetenser (avseende uttal,

grammatik, yttrande), språkliga repertoarer och kunskaper om skilda sociala och språkliga ordningar inte uppmärksammas. Istället ignoreras och tillrättasvisas elevernas språkliga aktiviteter samt omvandlas till bristande kunskaper i svenska. För att förstå skolans och lärarnas kompensatoriska förhållnings-sätt, som det uttrycks i vardaglig verksamhet behövs som jag antytt långvarig etnografisk erfarenhet av elevers aktiviteter i och utanför klassrummet samt kunskaper om den ordning lärarna företräder.

Svensk skola genomsyras av en formell syn på språk med betoning av att alla elever oavsett bakgrund ges möjligheter att tillägna sig baskunskaper i svenska språket. Det fokus som skolan lägger vid att mäta färdigheter i svenska genom regelbundna test av alla elever utgör en garant för att alla bedöms lika. Det får dock som konsekvens att språkliga kompetenser utanför normen för "bra svenska" tolkas som brister snarare än resurser. Det kompensatoriska projekt som skolan iscensätter för att råda bot på elevers bristande kunskaper i svenska innebär att eleverna får kontakt med en begränsad svenska i klassrummet. Istället för att få tillgång till den elaborerade medelklasskod som exempelvis Frykman (1998) menar kännetecknar svensk skola använder lärare och elever i klassrummet och under sv-2 en svenska som uppvisar stora likheter med den begränsade kod Bernstein (1975) en gång fann i engelsk arbetarklass. Det antyder att en ensidig betoning av bra svenska baserad på "språk som system" och särskiljande av elever utifrån färdigheter i svenska paradoxalt begränsar elevers kunskaper i svenska och understryker deras ut-
anförskap.

Om vi istället betraktar elevernas språkliga aktiviteter i och utanför klassrummet som resurser framträder en närmast alternativ social och språklig ordning, mer lik en elaborerad kod. Den kännetecknas av ett ständigt utforskande av språk, identiteter och sociala relationer, samt formande av solidaritet, överlappande identiteter och "nya etniciteter" som sträcker sig över etniska och språkliga gränser (Hall 1988). Det uttrycks i och genom språklig mångfald, lek med språkets strukturella element, upplösande av språkliga gränser och meta-kunskaper (lingvistiska, sociala och kognitiva) om skolans (språkliga och sociala) ordning. Att elever i multikulturella kamratgrupper utforskar och omprövar institutionella språkliga ideologier som "bra svenska" samt upplöser och omvandlar en konservativ kultursyn pekar på en multikulturell och flerspråkig potential i elevgruppen. När elever som talar svenska skämtar om skolans betoning av "bra svenska" uttrycker det ett motstånd mot skolans språkliga och sociala ordning. Det kan också tolkas som en *pågående dialog* (Ålund 1997). Med utgångspunkt i det resonemang Ålund för om hur ungdomar med skilda etniska bakgrunder formar identiteter är det möjligt att se elevernas överskridande av etniska och språkliga gränser som ett sätt att skapa alternativ tillhörighet i ett skolsammanhang som präglas av

bristande tillhörighet. Att våga se elevers vardagliga språkanvändning som en strävan efter dialog snarare än enbart brister i svenska språket och hot mot en etablerad språklig, social och kulturell ordning är en ideologisk såväl som vardaglig utmaning för den mångkulturella skolan. Det avser främst hur skolan skall ta till vara den (fler)språkliga och multikulturella resurs som eleverna ger uttryck för i samspel med kamrater utanför klassrummet.

Noter

1. Med beteckningen ”skola” syftar jag i texten på en specifik skola, där jag bedrivit mitt fältarbete. Jag är väl medveten om att det går att läsa som en metafor för svensk skola, dess verksamhet och ideologi i mer generell mening. Denna tolkning är läsaren fri att göra själv.
2. Fältarbetet är en del av ett projekt finansierat av SFR - Interkulturell vänskap och kommunikation hos mellanstadiebarn (1995). Huvudansvarig är fil dr Ann-Carita Evaldsson, Tema Kommunikation.
3. Namn på stad, område, skola och personer är fiktiva för att skydda personernas integritet. I möjligaste mån har jag valt namn utifrån personernas ålder samt etnisk och språklig bakgrund.
4. Etnografiska skolstudier med fokus på elevers vardagliga aktiviteter är viktiga inspirationkällor, som Eder (1995), Thorne (1993), Willis (1978). Min egen etnografiska studie av fritidshem (Evaldsson 1993, Aronsson & Evaldsson 1994) samt studier av förskola (se Corsaro 1997, Evaldsson & Corsaro 1998) utgör bakgrund till föreliggande arbete.
5. Ett perspektiv på ”språk som praktik” förflyttar fokus från en normativ bedömning av enskilda personers språkliga kompetenser inom skilda språkliga nivåer till studiet av social interaktion, och sociala processer. För en diskussion av skilda perspektiv på ”språk som praktik” kontra ”språk som system” se Linell (1993). Ett perspektiv på ”språk som praktik” är centralt i studiet av hur människor i olika institutionella kontexter formar social och språklig ordning.
6. Transkriptionerna är anpassade efter skriftspråket. Uttalsvariationer är medtagna när de har betydelse för deltagarna. [markerar samtidigt tal, understrykning stark betoning, = repliker som ansluter mycket tätt till varandra, – markerar avbrott, VERSAL med förhöjd röst, (paus) längre paus och (.) kort paus, inom dubbla parenteser vad talaren gör ((skrat-tar)), (ohb) betyder att några eller något ord är ohörbart.
7. Beteckningen multikulturell kamratgrupp syftar till att deltagarna har skilda etniska och språkliga bakgrunder. Det används som resurs till att överbrygga ”skillnader” inom kamratgruppen parallellt använder deltagarna ”likheter” som kön, ålder, elev, klasskamrat, skola, bostadsområde, till att stärka sociala band. Det betyder att deltagarna i multikulturella kamratgrupper formar överlappande och multipla identiteter.
8. Andra återkommande aktiviteter som jag fann i multikulturella kamratgrupper är skvaller, utmaningar och förolämpningar, gräl, berättelser och olika lekar och bollspel (Evaldsson 2000).
9. Definitionerna ”språk som system” kontra ”språk som praktik” är från Linell (1993). Se not 5.
10. Det kan jämföras med Kotsinas (1989) studie av invandrarungdomars språk (främst med fokus på uttal och grammatik) i invandartäta Stockholmsförorter. Hon beskriver dock ungas språk mer som en ny typ av dialekt sk ”Rinkebysvenska” utan att diskutera dess sociala funktion i ett visst sammanhang.

Referenser

- Aronsson, Karin & Evaldsson Ann-Carita (1994): Pedagogic discourse and interaction orders. Sharingtime and control. I Nikolas Coupland & Jon F Nussbaum, red: *Discourse and lifespan development*, s 101-131. London: Sage.
- Bernstein, Basil (1975): *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. Volume 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brantefors, Lotta (1999): Mångkulturalismer – föreställningar om mångkulturalism och skola. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), s 1-10.
- Corsaro, William (1997): *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Drew, Paul (1987): Po-faced receipts of teases. *Linguistics* 25, s 219-253.
- Eder, Donna (1995): *School talk. Gender and adolescent culture*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Evaldsson, Ann-Carita (1993): *Play, disputes and social order. Everyday life in two Swedish afterschool centers*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 93.
- Evaldsson, Ann-Carita (1995): Interkulturell vänskap och kommunikation hos mellanstadiebarn. Projektansökan SFR 1995. Arbetsrapporter Tema Kommunikation, 1995:21. Linköpings universitet.
- Evaldsson, Ann-Carita (2000): Könsskillnader och regellekar. Flickors sociala interaktion (verbal och kroppslig) i ”boll i fyrkant”. *Nordisk Pedagogik*, 20(2), s 65-80.
- Evaldsson, Ann-Carita & William Corsaro, (1998): Play and games in children’s peer cultures. An interpretative approach. *Childhood* 5(4), s 377-402.
- Evaldsson, Ann-Carita & Per-Anders Forstorp (1999): ”Jag är från Afganistan!” Den blågula etnologin. I Raol Granqvist, red: *Svenska överord*, s 149-166. Stockholm: Symposion.
- Frykman Jonas (1998): *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och identitet*. Lund: Historiska Media.
- Gerle Elisabeth. (1999): Mångkulturalism – etniska grupper i skilda skolor eller överlappande identiteter inom den allmänna skolan? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), s 23-42.
- Gilroy, Paul (1987). *There aint no black in the Union Jack. The cultural politics of race and nation*. London: Hutchinson.
- Goffman, Erving (1972): *Relations in public. Microstudies in the public order*. New York: Basic Books.

- Goodwin, Marjorie (1990): *He-Said-She-Said. Talk as social organisation among black children*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Gustafsson, Lennart (1988): *Language taught and language learned. (avhandling) Tema kommunikation*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 18.
- Hall, Stewart (1988): ”New ethnicities.” *ICA Documents* 7: 27-31.
- Hewitt, Roger (1986): *White talk black talk. Interracial friendship and communication amongst adolescents*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, Kenneth (1988): Att tala svenska som en infödd eller nästan. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, red: *Första symposiet om svenska som andra språk*. Vol I. Centrum för tvåspråkighets forskning, Stockholms universitet.
- Knorr-Cetina, Karen & Cicourel, Aron (1981): *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro and macro-sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Press.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1989): Spaggesvenska och kebebspråk. Om svenskan hos andra generationens invandrarbarn. *Svensklärarnas årsskrift 1989*.
- Lahdenperä Pirjo (1999): Från monokulturell till interkulturell forskning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), s 43-64.
- Linell, Per (1993): Perspektiv på språk. I Anne-Marie Ivars et al, red: *Språk och social kontext*. Serie B:15. Meddelande från institutionen för Nordiska språk och Nordisk litteratur vid Helsingfors universitet.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing: language and ethnicity among adolescents*, Longman, London.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Manny & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics of turn-taking for conversation. *Language* 50, s 696-735.
- Sing, Rajendra; Lele, Jayant & Martoharaddjono, Gita (1988): Communication in a multilingual society: Some missed opportunities. *Language in Society* 17(1), s 43-59.
- Sjögren, Annike; Runfors, Ann & Ramberg Ingrid, red (1996): *En bra svenska? Om språk kultur och makt*. Mångkulturellt 1996:7. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- SOU 1996:55. *Sverige framtiden och mångfalden. Slutbetänkande från Invandrarpolitiska kommitén*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

- SOU 1997:121. *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Skolkommittens slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, Roger (1998): Lärande att behärska institutionella former av kommunikation. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 7(2), s 15-28.
- Taylor, Charles (1995): *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Viberg, Åke (1996): Svenska som andra språk i skolan. I Kenneth Hyltenstam, red: *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Wadensjö, Cecilia (1998): *Kontakt genom tolk*. Göteborg: Daidalos.
- Ålund, Aleksandra (1997): *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.