

Här är alla lika!

Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den ”Andre” i media och skola

Rickard Jonsson & Tommaso M. Milani

HERE WE'RE ALL EQUAL! THE IDEOLOGY OF EQUALITY AND THE CONSTRUCTION OF 'OTHERNESS' IN MEDIA AND EDUCATIONAL SETTINGS. The focus of this article lies on the question of how linguistic diversity is talked about and dealt with in contemporary Sweden. More specifically, we examine media utterances which target the linguistic practices of young men who are perceived as “non-Swedish”. We also investigate the ways in which these young men who are the object of media attention actually use language in the classroom. The key argument of the article is that media utterances and classroom interactions have a common denominator: they are underpinned by a shared discursive constraint – a well-established ideology of equality, according to which individuals should be treated as equal irrespective of their social, ethnic and linguistic backgrounds. Our aim is to show the ways in which this ideology is normative insofar as it defines the discursive conditions for the creation of boundaries between “Us” and “Them”.

Keywords: identity, ideology, media discourse, classroom talk, migration, multilingualism.

Inledning

Under de senaste tre decennierna har Sverige genomgått en genomgripande förändring av befolkningens språkliga sammansättning. Det råder i dag knappast något tvivel om att språklig mångfald är

Rickard Jonsson är forskare vid CEIFO och Institutionen för barn och ungdomsvetenskap, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm. Email: rickard.jonsson@ceifo.su.se
Tommaso M. Milani är Senior Lecturer i lingvistik vid University of the Witwatersrand i Johannesburg, Sydafrika. Department of Linguistics. SLLS University of the Witwatersrand, Johannesburg, Private Bag 3, WITS 2050, South Africa. Email: Tommaso.Milani@wits.ac.za

en påtaglig del av det samtida svenska samhället, men det finns centrala frågor om det flerspråkiga Sverige som kan vara relevanta att reflektera över. I den här artikeln undersöker vi hur det talas det om språklig mångfald i media och hur flerspråkighet hanteras i skolan. Vi vill med andra ord uppmärksamma både vad olika aktörer *säger om språk* samt vad de gör med och i vilka syften de *använder språk*. Här kommer vi att fokusera mer specifikt på det språk som kommit att kallas för ”blattesvenska”, ”miljonsvenska” eller ”förortsslang” och som i olika mediala skildringar tydligt associerats till unga män ”med invandrarbakgrund” från storstädernas förorter (jämför Kotsinas 1994; Fraurud & Bijvoet 2004). Vi ställer frågorna: Hur talas det om unga flerspråkiga pojkars språk i media – här avgränsat till en debatt på Dagens Nyheters kultursidor. Och hur kan flerspråkiga pojkars språkanvändning förstås i en konkret kontext – en diskussion i ett klassrum på ett högstadium?

Artikeln inleds med en kritisk granskning av den så kallade ”blattesvenskadebatten” som gavs stort utrymme i Dagens Nyheter våren 2006. Vår analys av denna mycket vida debatt avgränsas till en dekonstruktion av de texter i debatten som beskriver ”blattesvenskan” i termer av en språklig brist eller som något hotfullt. Vi kommer därefter att analysera en klassrumsinteraktion, hämtad från datamaterialet från en ett år lång etnografisk fältstudie i en högstadieskola utanför Stockholm. Skolans elevsammansättning beskrivs av skolledningen som bestående av till hälften ”svenska elever” och till hälften ”elever med invandrarbakgrund” (jämför Jonsson 2007).

Syftet med artikeln är att visa på att trots deras inbördes högst varierande perspektiv på språk, så har datamaterialet från ”blattesvenskadebatten” respektive klassrumsetnografien en gemensam nämnare. Vad som uttrycks såväl på Dagens Nyheters kultursidor som i klassrummet kan förstås mot bakgrund av ett gemensamt diskursivt villkor – en starkt etablerad svensk jämlikhetsideologi¹, enligt vilken människor förtjänar grundläggande och likvärdig respekt oberoende av deras sociala, etniska, eller språkliga bakgrund. Vi vill därutöver uppmärksamma på vilket sätt denna ideologi är normerande så till vida att den upprättar villkor och begränsningar för hur gränsdragningar mellan ”Vi” och ”Dem” får framställas i så väl media som i skola.

Föreställningar om språk i en mediedebatt – problematiska länkar

Den så kallade ”blattesvenskadebatten” initierades av Ebba Witt-Brattström, professor i litteraturvetenskap med inriktning på genusstu-

dier vid Södertörns högskola. Witt-Brattström väckte frågan under en paneldebatt om utbildningspolitik som anordnades under Folkpartiets partikongress den 26 mars 2006. Hon passade då på att rikta kritik mot den svenska regeringens beslut att avsätta 225 miljoner kronor till ett projekt som syftade till att motverka segregationen i skolan – ett projekt som bland annat innebar en förstärkning av tvåspråkig undervisning (Regeringskansliet, 2006-02-15). Witt-Brattströms utspel väckte snabbt reaktioner och redaktionen för tidningen *Gringo* lät publicera en satirisk ”jobbbannons” i gratistidningen *Metro* (3 april), vilken hävdade att:

Witt-Brattströmska kompaniet söker språkfascister. Du! Ja, Du. Det är Dig vi behöver. Under förutsättning att Du vill bevara Sverige svenskt i ordets mest ariska bemärkelse och inte drar Dig för att säga sådant som behöver sägas (på ren svenska förstås) har Du en given plats i kompaniet som ska ta tillbaka det svenska talspråket till tjugotalets radiorikssvenska skönhet. RING EBBA.

Några veckor senare (19 april) svarade Witt-Brattström på *Gringos* satir i en artikel på *Dagens Nyheters* kultursidor, där hon utvecklade sin ståndpunkt. Denna artikel satte i sin tur fart på en lång debatt med flera olika inlägg från journalister, akademiker, författare och kulturpersonligheter. Det var framförallt två av Witt-Brattströms ståndpunkter i den inledande artikeln som sedan kom att dominera debatten: (1) argumentet att modersmålsundervisning leder till utvecklingen av ”blattesvenska” bland ”våra nya svenskar”, och (2) argumentet att denna ”blattesvenska” är sexistisk och homofobisk. I det följande kommer vi att kritiskt granska dessa två ståndpunkter.

Modersmålsundervisning, blattesvenska och ”våra nya svenskar”

Låt oss börja med en reflektion över begreppen ”modersmålsundervisning”, ”blattesvenska” och ”våra nya svenskar”, och hur Witt-Brattström i sin argumentation länkar samman dessa ord. Här är det viktigt att understryka att syftet med det regeringsförslag som Witt-Brattström kritiserade var att stärka *tvåspråkig undervisning*, det vill säga den parallella användningen av både minoritetsspråk² och svenska som undervisningsspråk i exempelvis matematik, NO, SO och så vidare (Regeringskansliet 2006-02-15; jämför Hyltenstam och Tuomela 1996, s 47). Witt-Brattström använder dock uttrycket *hemspråksundervisning* i sin artikel (se excerptet nedan).

Excerpt 1

Bakgrunden till Gringos aggressiva reaktion är mitt uttalande i en skolpolitisk paneldebatt, ledd av Jan Björklund [...] Jag sa: "Regeringen signalerar till våra nya svenskar att det räcker om de lär sig lite lagom blattesvenska så att de kan slå upp ett stånd och sälja bananer i Rosengård." Jag kritiserar alltså regeringen för att inta en rasistisk hållning när man inte satsar på förstärkt svenskundervisning (utan i stället på mer hemspråksundervisning), en åtgärd som kan tolkas som att man inte vill att de nya svenskarna ska kunna konkurrera med svensksvenska ungdomar på en hårdnande arbetsmarknad (*Dagens Nyheter* 2006-04-03).

Frånsett att användningen av termen "hemspråk" är inkorrekt eftersom den officiellt ersattes 1997 med det inte mindre omstridda begreppet "modersmål", syftar modersmålsundervisning, till skillnad från tvåspråkig undervisning, på mycket mindre omfattande satsningar när det gäller undervisningstid i och på minoritetsspråk. Man bör också observera att modersmålsundervisning visserligen omfattar "både undervisning i det aktuella språket och studiehandledning på språket" (Hyltenstam & Tuomela 1996, s 57), men minoritetsspråken blir i praktiken mål snarare än resurs för kunskapsförmedling i denna undervisningsform (Hyltenstam 2005, s 212). Mot denna bakgrund kan man säga att det föreligger en begreppslig förvirring i debatten, vilket vi menar ofta präglar den allmänna diskussionen beträffande nya utbildningsåtgärder inom fältet.

Ett annat viktigt element i Witt-Brattströms inlägg är valet av beteckningen "blattesvenska". Termen är ett sammansatt ord bestående av "blatte" – vilket väl knappast behöver sägas har en historia av att användas som ett nedsättande uttryck för "invandrare" (jämför Lacatus 2008) – och "svenska". Det negativa värdet av beteckningen "blattesvenska" i exemplet ovan är dock inte bara resultat av den förolämpande konnotationen i ordet "blatte" utan utgår också från skildringen av "blattesvenskan" som ett "interimspråk" (Gass & Selinker 2001). Det vill säga en form av icke fullständigt utvecklad språkkunskap som, enligt Witt-Brattström, begränsar dess talare både i deras förmåga att kommunicera och i deras karriärmöjligheter. Av särskilt intresse i sammanhanget är också att "blattesvenska" kopplas till en *specifik grupp* människor, som benämns som "våra nya svenskar".

Som kritisk diskursanalytisk forskning (Fairclough 2003; Wodak m. fl. 1999) har poängterat, är benämningar tillsammans med deixis (det vill säga ord vars syftning beror på kontexten) viktiga språkliga verktyg genom vilka gemenskap och utanförskap skapas i diskurs. I detta avseende har förvisso uttrycket "nya svenskar" vuxit fram

under de senaste åren som en politiskt korrekt ersättning för det mer negativt laddade termen ”invandrare”. Men det som förblir oklart är vem som innefattas eller utesluts av dessa benämningar. Är det de människor som de facto har flyttat till Sverige från ett annat land och som har blivit svenska medborgare? Eller är det alla de som *uppfattas* som ”icke-svenskar” på etniska och språkliga grunder utan hänsyn till deras verkliga födelseort eller medborgarskap?

Eftersom målet för Witt-Brattströms kritik är modersmålsundervisning tolkar vi det som att referenten i uttrycket ”våra nya svenskar” i debattinlägget *inte* kan begränsas till de människor som har flyttat till Sverige och blivit svenska medborgare. Snarare omfattas alla unga människor som har ett annat språk än svenska som sitt ”modersmål” och sitt ”dagliga umgängesspråk” – vilket därmed berättigar dem särskild undervisning i enlighet med styrdokumentet för svensk skola (Grundskoleförordning 1994). Man bör också notera hur närvaron av det possessiva pronomenet ”våra” möjligtvis laddar begreppet ”nya svenskar” med toleranta associationer. Här åberopar pronomenet en ”föreställd gemenskap” (Anderson 1991) – det svenska samhället – i vilket ”nya svenskar” skildras som en del av ”oss”: av författaren och av läsaren av texten. Men som vi ser det är det likväl uppenbart att adjektivet ”nya” samtidigt upprätthåller en *skillnad* från en annan etnisk kategori, nämligen den som Witt-Brattström benämner ”svensksvenska ungdomar” (se excerpt 1).

Sammanfattningsvis skapar Witt-Brattström en subtil associativ kedja vars länkar består av en rad motsatspar där också en tydlig norm skapas, vilken representeras genom det senare ledet i varje motsatspar: (1) modersmålsundervisning ställs mot undervisning i det svenska språket, (2) nya svenskar ställs mot svensksvenska ungdomar, och mer implicit (3) blattesvenskan ställs mot standardsvenskan. I denna ”dikotomiska argumentationskedja” (Blackledge 2005, s 1) skymms möjligheten att de unga människor som åsyftas, kan vara avancerade talare av svenska så väl som flera olika ”modersmål” (till exempel bosniska, spanska, turkiska och så vidare). Vidare antyder Witt-Brattström att dessa ungdomar aldrig kommer att lyckas nå avancerade kunskaper i svenska *på grund av* satsningen på modersmålsundervisningen. ”Våra nya svenskar” knyts med andra ord till ”blattesvenskan” genom modersmålsundervisningen, som om denna undervisningsform i sig frambringade icke-standard svenska hos dem som antas vara ”icke-infödda talare”.

Några reflektioner kan göras över dessa argument. För det första utgår den motsättning som Witt-Brattström framställer mellan svenskämnet och modersmålsundervisningen från ett omstritt synsätt där tillägnet av minoritetsspråk antas begränsa eller till och med

förhindra inläringen av svenska. Ett flertal studier inom tvåspråkighetsforskning har dock påvisat motsatsen (se Baker 2006 för en översikt), vilket också framhölls av flera andra röster i "blattesvenskadebatten" (jämför inläggen av Hyltenstam, 22 april 2006; Bijovet & Fraurud, 18 maj 2006). För det andra bygger Witt-Brattströms argument på den kontroversiella idén att undervisning på svenska samt färdigheter i svenska språket ovillkorligen ger större möjligheter till social mobilitet och karriär, medan förvärvandet och användningen av andra minoritetsspråk bara bidrar till att marginalisera användarna av dessa språk (jämför May 2003). På så sätt underkänner författaren den sociala betydelsen av andra språk än svenska i det svenska samhället. Den flerspråkiga repertoar som skulle kunna betraktas som en tillgång för ett samhälle och en arbetsmarknad i globaliseringens tid förblir onoterade i Witt-Brattströms beskrivning. Avslutningsvis bidrar de generaliserande beteckningarna "våra nya svenskar" och "blattesvenska" till att dölja den etniska och språkliga heterogenitet som kännetecknar den grupp människor som debatten kretsar kring. Genom begreppsvalen i artikeln reduceras denna mångfald och "de nya svenskarna" framstår som en synnerligen enhetlig grupp³.

Länk 2: "Blattesvenska", ålder, genus, etnicitet, sexualitet

Witt-Brattström frågade sig också i sin artikel i *Dagens Nyheter* om vi behöver ytterligare ett nedsättande ord för kvinnor och hänvisade till att ordet "guzz" (som betyder tjej och härstammar från turkiska kız) hade upptagits i den senaste upplagan av Svenska Akademiens Ordlista (SAOL). Eftersom det finns en fonetisk likhet mellan "guzz" och det farsiska "gooz" (som betyder fis) kunde "guzz" uppfattas som sexistiskt, hävdade Witt-Brattström. Hon menade vidare att Svenska Akademiens legitimering av ordet kunde tolkas som exempel på en pågående försämring av det svenska språket ur ett jämställdhetsperspektiv. Detta var ett argument som upprepades och förstärktes i ett inlägg av journalisten Åsa Mattsson:

Excerpt 2

"Guss" är inte det enda. Svenska Akademien kan välja och vraka om de vill ha nedsättande slanguttryck för kvinnor i SAOL. Det är bara att sätta sig och räkna i Dogge Doggelitos och Ulla-Britt Kotsinas "Förortsslang". Jag vill hävda att minst en tredjedel av orden är sexistiska och/eller homofoba (Dagens Nyheter 28 april 2006).

Denna ståndpunkt mötte skarp kritik i flera debattsvar till tidningen. Dramatikern Farnaz Arbabi hävdade exempelvis att "Det är högfärdigt

och arrogant att anklaga förorterna för att ha ett mer kvinnoförtryckande språk än övriga Sverige. Förorterna är inget undantag, snarare en konsekvens och förlängning av hur det ser ut i resten av samhället. Den manliga heterosexuella normen råder såklart även där.” (Dagens Nyheter 8 Maj 2006). Witt-Brattström svarade i sin tur genom ett nytt inlägg i debatten (excerpt 3):

Excerpt 3

Det som ibland talas av ungdomar i Malmös, Göteborgs och Stockholms invandratäta förorter är olika varianter av multietnisk pojkslang med ett bästföredatum som över-skrids så fort en ny pojkgeneration (flickor är i minoritet) debuterar med sina lokala synonymer. [] Standardspråket är svenskan, och dess betydelse som kommunikationsmedel också mellan nya svenskar är grundläggande. Multislangen är inget alternativ. Den har få användningsområden, huvudsakligen sex, sexualiserat våld, homofobi, machomätning, knark och lagbrott. [] Vi har här att göra med en sexualpolitisk klassrevanschism utan motstycke i historien. Sorry Farnaz Arbabi, som inte förstått att det finns grader av könsförtryck också i det heteronormativa språkhelvetet! Förortsslangen är kort sagt ett aggressivt rop på hjälp, ett se-oss-innan-det-är-för-sent riktat till oss utanför betongen: skolministern, integrationsministern, hela Vuxen-Sverige (Dagens Nyheter 13 Maj 2006).

Ur ett språkvetenskapligt perspektiv finns det inget stöd för argumentet att ”guzz” är ett sexistiskt ord på grund av en fonetisk likhet med ”gooz”. Författaren Alejandro Leiva Wenger poängterade också i ett debattsvar att det är en lika orimlig koppling som att det svenska ordet ”kock” skulle vara nedsättande därför att det råkar likna engelskans ”cock” (Dagens Nyheter 27 april 2006). På samma sätt är Mattssons beskrivning av ungdomars språk med utgångspunkt i ett slanglexikon också problematisk. Därmed inte sagt att sexistiskt eller homofobiskt språk skulle vara helt frånvarande i svenska förorter eller på andra arenor (jämför Jonsson 2007). Forskning om sexistiskt språk har dock betonat att ordens betydelse inte kan ”definieras genom orden allena” (Litosseliti 2006, s 21, vår översättning). Paul Baker framhåller dessutom att

lexikon kan säga oss något om sysslor eller tabun hos en specifik grupp människor, men bortlyft ur sin kontext så förklarar de inte mycket av de sätt som identiteter konstrueras på, och de i

viss mån kan bidra till att exotisera gruppen, återigen genom att fokus riktas mot de sätt som gruppens medlemmar skiljer sig från det ”genomsnittliga samhället” (2008, s 52, vår översättning).

Det betyder att vi måste bemöda oss om att kontextualisera språket om vi verkligen vill komma åt och utmana både sexistiskt och homofobiskt språkbruk. Att med Deborah Camerons ord, beskriva de praktiker ”där sexistiska uttryck tar form genom språkliga val, snarare än att hävda att ”språk” universellt och generellt är sexistiskt i sig själv” (1990, s 18, vår översättning).

Om vi tillämpar dessa poänger på de argument som Witt-Brattström och Mattsson har framfört angående ordet ”guzz”, så är det möjligt att dra följande slutsatser: För att kunna ta reda på om ”guzz” är ett sexistiskt eller homofobiskt ord, måste man först klarlägga hur ordet används och vilken roll det spelar i bestämda och väl definierade sammanhang. Man kan inte ta för givet att ordet en gång för alla är diskriminerande mot kvinnor (jämför Jonsson 2007). Man kan heller inte på förhand bestämma vilka betydelser ord ges i vardaglig språkanvändning. Men vad debattinläggen ovan visar är hur en lista av slangord laddas med sexistiskt och homofobisk mening utan att författarna först undersöker *vem* som säger *vad* och *varför*. Detta sker genom en diskursiv koppling i inläggen där slangorden länkas till en grupp föreställda talare, vilka mer eller mindre explicit definieras genom sin ålder, genus, etnicitet och sexualitet – det vill säga de ”nysvenska” heterosexuella unga männen. Judith Irvines och Susan Gals (2001) begrepp ”ikonisering” kan hjälpa oss att klargöra denna process.

Ikonisering refererar till en strategi genom vilken vissa språkliga särdrag eller varieteter framställs som om de hade sitt ursprung i en social grupps biologiska eller kulturella essens (Irvine & Gal 2001, s 37). Språkbruk betraktas då som en ikon – en yttre bild – av ett inre karaktärsdrag hos språkanvändaren (se även Stroud 2004, s 332). I excerpterna ovan kan Witt-Brattström och Mattsson hävda att ”blattesvenskan” är såväl sexistisk som homofobisk bara genom att anta en slags ”kulturell essens” som kännetecknar dess talare. Argumentationen i dessa inlägg bygger därmed på följande logik: guzz och andra ord är del av det språk som ”nysvenska” heterosexuella unga män talar. Dessa ungdomar antas *i sig* vara sexistiska, homofoba och på andra sätt icke-toleranta. Ergo: de ord som de använder är sexistiska och homofoba.

Ikoniseringen innebär dessutom skapandet av en *ikonisk gräns* (Milani 2008). När ”Vi” talar om ”Dem” och ”Deras språk”, säger vi mer eller mindre explicit något om ”Oss” och ”Vårt språk”. Det framkommer tydligt i Witt-Brattströms danteska bild av olika grader i

helvetet, där standardsvenskan – vad det nu kan tänkas vara – betraktas som mindre dålig, mindre sexistisk och mindre heteronormativ än de språk som tillskrivs den ”Andre”.

Språkanvändning i skolmiljö – kritiska frågeställningar

I avsnitten ovan har vi visat att ”blattesvenskadebatten” inte bara handlar om språk. Den är snarare ett ideologiskt slagfält där språk och språkbruk blir ett yttre tecken för ett mer outtalat system av sociala identiteter och moraliska normer. I synnerhet har vi pekat på hur etniska gränser dras mellan ”våra nya svenskar” och ”svensksvenska ungdomar”. Vi har också uppmärksammat hur föreställningar om ”icke-standardiserade” språkliga praktiker har sin grund i stereotypa antaganden om den ”Andre” – en position som i detta fall tilldelas ”nysvenska” heterosexuella unga män. Det som kvarstår att beskriva är hur den språkanvändning som diskuterades i mediedebatten kan se ut i skolmiljö, avgränsat till ett klassrumsexempel där just de slags laddade ord som var föremål för mediedebatten används av några elever⁴. Materialet är hämtat från en ett år lång etnografisk studie i en högstadieskola utanför Stockholm, där forskaren som deltagande observatör genomförde djupintervjuer, tog fältanteckningar och dokumenterade naturligt förekommande klassrumssamtal genom bandupptagning och transkribering. Vi menar inte att excerptet nedan är representativt för alla interaktioner som observerades i klassrummen, men vi har valt just detta exempel eftersom det ger oss möjlighet att visa hur olika händelser och fenomen tillskrivs mening, och hur olika identiteter växer fram genom talad diskurs (jämför Cameron 2001). Det är vår utgångspunkt att detta sker genom de språkliga resurser som människor har tillgång till och som är legitima eller förbjudna att artikulera i en specifik tid och situation. På så vis kan en ordning efter genus eller etnicitet skapas genom vardaglig språkanvändning och samtidigt skapa förutsättningarna för vad som kommuniceras, i exempelvis ett klassrum (jämför Watson & Irwin 1996, s 100). Denna förståelse av språkanvändning kan hjälpa oss att förstå vad som utspelas i följande exempel.

Att lära sig vårdat språk – och att ge svar på tal

Åsa⁵ är lärare för en halvklass elever som går sitt sista år på högstadiet, och som till övervägande del består av pojkar – men också två flickor – som i sin skolvardag ofta kategoriseras som ”elever med

invandrarbakgrund”. Det bör dock understrykas att flera av dessa elever är födda i Sverige. I gruppen finns också två pojkar som i olika klassrumssamtal tilltalas som ”svenskar” samt en elevassistent som följer klassen och som en lärare en gång beskriver som en ”ung man som själv har invandrarbakgrund”. Undervisningen på dessa lektioner kännetecknas av att eleverna får arbeta med svenska språket på en relativt grundläggande nivå. Läraren Åsa förklarar att hon ser som en av sina huvuduppgifter att ”ge dessa elever ett språk”, och det blir under studien många gånger slående hur engagerad läraren är i denna uppgift och i dessa elever. Under följande lektionsexempel inleder emellertid läraren med att uttrycka sin oro för elevernas språkanvändning. Hon säger att hon är bekymrad över de etniskt nedsättande ord som hon ibland hör dem använda till varandra. Hon betonar att alla i klassrummet är lika mycket värda och att olika former av nedsättande språkbruk därför är oacceptabelt. Så ber hon eleverna att i tur och ordning berätta var de kommer ifrån och vilka språk de talar i familjen. Snart kommer turen till Nejib:

Excerpt 4

Åsa: Mmm ... Nejib?

Nejib: Jag är från Marocko!

Åsa: ... Du är ... från Marocko. Du pratar...

Nejib: Svenska.

Åsa: Nåt annat modersmål, vad har du hemma?

Nejib: Svenska (killarna skrattar)

Mengistu: Hörru din arabfitta säg sanningen!

Nejib: Jag pratar visst svenska hemma!

Jamal: Ja det är sant.

Åsa: ... svenska, jag har för mig, du säger att du är, vad sade du att du var?

Nejib: Marockan.

Åsa: Marockan, du kommer från?

Nejib: Marocko.

Åsa: Och pratar?

Nejib: Svenska!

Åsa: Ja, inget annat, inget annat språk?

Kille: (skämtsamt) Han är svensk, ser du inte det?

[Redovisningen av land och modersmål fortsätter och till slut är det elevassistenten Sherkos tur att berätta. Nejib avbryter honom

dock innan han hunnit börja, och därigenom tar han revansch för de skratt och kommentarer han tidigare fick emot sig i rundan]

Nejib: Han kommer inte från nåt land!

Sherko: Jag är kurd, jag hatar araber!

Jamal: Och araber hatar kurder!

Åsa: Vänta, vänta här nu...

Sherko: Jag pratar kurdiska, och svenska och ibland turkiska, om det behövs ... och ibland när jag borstar tänderna pratar jag arabiska! (killarna i klassrummet skrattar).

Åsa: Mmm...

Nejib: Det kan inte vara så ofta! (Killarna i klassrummet skrattar högt, länge)

Vad är det egentligen som står på spel i detta samtal? Hur ska vi förstå att lärarens uppmaning om att *inte* använda etniskt laddade ord genererar en rad exempel på just dessa och andra nedsättande uttryck? För att förstå kan vi börja med att undersöka kontexten för samtalet. Antropologen Majorie Goodwin (1990, s 5) talar om att vad som sägs i en dialog kan förstås som dubbelt kontextuellt. Inte bara så att ett uttryck beror på den kontext i vilken den uttalas, utan också i betydelsen att detta yttrande i sig är en språklig händelse som skapar en ny kontext för vad som sägs i det följande. Konversationen i klassrummet kännetecknas dels av sammanhanget att elever ska lära sig ett vårdat språk, dels av att den innefattar en rad olika påståenden som sätter ramen för nästkommande replik – vilken ofta formuleras som en vass kommentar. När exempelvis Sherko säger att han är kurd och hatar araber, svarar Jamal genom att återanvända Sherkos ord i nästa replik "...och araber hatar kurder". Orden behåller sin kraft men slungas tillbaka till Sherko. Principen är att inte ignorera tidigare talares uttryck utan att snarare dra fördel av det. I en bokstavlig mening används Sherkos egna ord mot honom själv, och det gäller att svara slagkraftigare och fyndigare än sin motpart. Den som blir tyst och tar emot en retfull smädelse utan att kunna ge svar på tal blir den förlorande parten i samtalet (jämför Goodwin 1990, s 177ff). Men regeln om att ge svar på tal gäller också relationen mellan läraren och eleverna. När eleverna uppmanas att inte kalla varandra etniskt nedsättande namn använder de det mycket explicit mot varandra, både som ett svar på tidigare beskyllning från en klasskamrat, men ur vår tolkning också som ett svar på inramningen för hela lektionen – lärarens uppmaning till eleverna att ändra sitt språkbruk.

Förbjudna ord i klassrumskommunikation

Vad betyder då orden? Ska uttrycken ”jag hatar araber” eller beskyllningen att kurder ”inte har något eget land” förstås som nedsättande, sårande och rasistiskt? Eller laddas orden med andra innebörder? För att kunna avgöra det vill vi uppmärksamma den avgörande skillnaden som ligger i hur etniskt laddade ord används beroende på vem som använder dem och med vilken adress. De flesta av eleverna i Åsas klassrum delar erfarenheten av att ha blivit kallade vid olika rasistiska tilltal. De har också gemensamt att under sin skoltid ha blivit kategoriserade som ”invandrarelever”. Denna delade erfarenhet förefaller ladda de etniskt nedsättande orden med en särskild innerbörd. Samma namn, tilltal och kategorier som förbjuds i officiell klassrumsdiskurs, blir därför legitima att använda mellan dessa elever. För den personal och de elever som *saknar* erfarenheten av att utså generaliserande etniska kategoriseringar och rasistiska skällsord, verkar däremot inte orden vara lika tillgängliga. Ingen av de två pojkar i klassrummet som har svenska namn och som saknar migrationsbakgrund, använder heller de etniskt nedsättande orden under lektionen.

De laddade orden har därmed en särskild performativ effekt (jämför Austin 1962; Butler 1990). När de används i kommunikationen i klassrummet skapas en samhörighet, ett ”vi” som tillåts använda de förbjudna orden till varandra. Visserligen refererar eleverna till varandras olika nationella bakgrund med tydligt nedsättande epitet. Men samtidigt inramas ordväxlingen mellan exempelvis Nejib och Sherko av ett relationsskapande – Nejib anklagar Sherko för att kurder inte har något land, och Sherko svarar genom att påstå att arabiska låter som att tala med en tandborste i munnen. Nejib får sista ordet genom att antyda att Sherko har dålig munhygien. Killarna i klassrummet skrattar och applåderar denna verbala duell. Den som exkluderas i ordväxlingen är ur vår tolkning varken Nejib eller Sherko. Att bli tilltalad på detta sätt innebär tvärtom att bli inbjuden i en kamratlig relation, att bli inropad i social existens i elevernas gemenskap. Denna gemenskap kan dessutom förstås som maskulint kodad – flickorna i klassen tar inte ordet under detta replikskifte trots att även de ofta benämns som invandrarelever. Vidare distanserar eleverna och den unge elevassistenten sig från läraren, som föreslagit en helt annan och mer politiskt korrekt samtalston i klassrummet, vilken de demonstrativt bryter emot. Fram växer en bild där eleverna behärskar tillåtet och förbjudet klassrumsspråk. De förhåller sig till reglerna när de aktivt bryter mot dem. De använder språket med medvetenhet om dess laddning och det blir en kommentar till de etniska och sociala relationer som de ingår i respektive positioneras utanför (jämför Rampton 1991; Cekaite & Evaldsson 2008; Evaldsson 2005).

Vi kan också förstå denna process utifrån en normerande svenskhet som inte explicit görs i samtalet, men som vi menar sätter ramen för det. Lärarens ord genomsyras tydligt av den jämlikhetsideologi som ofta uttrycks av personal på skolan, och som stämmer väl överens med läroplanens formuleringar om att skolan har i uppgift att förmedla alla människors lika värde (Lpo 94, s 3). Men även om syftet med lektionen är att betona det som förenar och att alla är lika i klassrummet, skapas ändå en skillnad av elever där språket utgör gränsmarkör. När Nejib i början av samtalet får ordet, och han svarar att han talar svenska hemma, kontrollerar läraren med följdfrågor som om Nejib hade missuppfattat frågan. Att han enträget och uppriktigt fyra gånger säger att han talar svenska hemma blir en *motsägelse* av en stark föreställning om enspråkighet där elever antas tala sitt modersmål hemma.

Låt oss dröja kvar vid kommentarerna som fälls mellan eleverna om detta ämne. Mengistu kallar sin kamrat för ”arabfitta” och uppmanar honom att ”säga sanningen” i ett stöd för Åsas upprepade frågor om Nejibs språk i familjen. En annan elev utbrister i ironisk ton ”han är svensk, ser du inte det!” I dessa kommentarer antyder eleverna att Nejib gör något fel när han svarar att han talar svenska hemma. Nejib framstår som om han envist försöker inta en position som den ”svensktalande”. Han talar visserligen svenska hemma, vilket bekräftas av vännen Jamal. Men positionen som ”svensktalande” skiljer sig markant från hur han bland sina kamrater ofta tilltalas som ”araben” eller ”blatten”. Vi förstår det mot bakgrund av de tilltal, eller den interpellering (se Althusser 2001 [1971]; Butler 1999), som eleverna möter efter dikotomin ”svensk” och ”invandrare”, vilken inte bara återskapas mellan kamrater eller i kommunikationen i detta klassrum. Rektorn på skolan beskriver i en intervju sin skola i termer av att hälften av eleverna har invandrarbakgrund och hälften är svenskar, och hon talar om betydelsen att hålla kvar de svenska eleverna när skolan ställs inför utmaningen att locka elever som väljer skola. Så kan en indelning efter ”svenska elever” och ”ickesvenska elever” skapas, naturaliseras och tas för given i skolvardagens kommunikation (jämför Gruber 2007; Bunar & Kallstenius 2007). Överträdelser över denna upprättade gräns betraktas som något ickeautentiskt, vilket kan rendera skämt och retfulla kommentarer från kamrater. Mengistu säger ”arabfitta” tillsammans med en uppmaning om att Nejib ska ”säga sanningen om sig själv”, det vill säga erkänna att han inte är svensk. Nationalitet, svenskhet eller invandrarskap blir därmed föremål för en bekännelse. Ordet ”arabfitta” blir då en påminnelse om regeln att inte försöka överträda etniska gränsdragningar och på samma sätt fungerar lärarens upprepade frågor etniskt reglerande – det finns ett underliggande antagande om ett missförstånd när Nejib säger att han

talar svenska hemma. Genom lärarens och klasskamraternas frågor och kommentarer positioneras han därmed som eleven som inte är svensk.

Det finns också en genusaspekt i ordväxlingen. I analysen av debatten i *Dagens Nyheter* uppmärksammade vi problemet med de inlägg som talade om "blattesvenskan" och som reproducerade ordet "blatte" på kultursidorna. Är i så fall inte Mengistus användning av ordet "arabfitta" i klassrummet minst lika problematiskt och visar inte det i själva verket att det fenomen som kallades "blattesvenska" verkligen *är* sexistiskt? När Mengistu använder ordet "arabfitta", så använder han femininiteten som en beskyllning i enlighet med en efter kön och sexualitet särskiljande genusordning. Detta återkommer i en mängd exempel under året som fältstudien pågår; det gäller för killar att iscensätta maskulinitet genom att undvika och distansera sig från allt som kulturellt associeras till det feminina eller homosexuella. Detta är en ordning som reproduceras av elever såväl som av personal. Heterosexuell maskulinitet iscensätts i undervisningssituationer när elever skriver uppsatser, när elever diskuterar relationer i olika värderingsövningar eller i skämt och samtal mellan elever på lektioner och raster (se vidare Jonsson 2007, s 138ff). Vi sade tidigare att mediedebatten framställde sexistiskt språkbruk som en ikon av inre karaktärsdrag hos användarna av den så kallade blattesvenskan. Sexismen förlades på så vis till en specifik grupp unga män. Vi menar att när Mengistu säger ordet "arabfitta" så återskapar han en genusordning som skiljer det maskulina från det feminina, vilket också är ett sätt att iscensätta en normerande maskulin position på. Denna ordning uppmuntras av så väl klasskamrater som personal och vuxenvärld. Ur den tolkningen är det sexistiska ordet inte något väsensskilt eller utmärkande för en specifik grupp unga människor. Vi menar snarare att det är del av samma diskurser som positionerar elever efter genus och etnicitet, som i hög grad är etablerade i skolan och det samhälle som skolan är en del av.

Avslutande kommentar

Vi frågade oss inledningsvis hur etnisk och språklig mångfald uppfattas och hanteras i olika offentliga sammanhang i Sverige. Våra exempel visar att det givetvis inte finns ett samstämmigt svar på denna fråga. Trots de uppenbara skillnaderna är det emellertid möjligt att peka på några gemensamma nämnare. Alla de excerpt som vi diskuterade ovan är först och främst tydliga exempel på hur gränsdragningar mellan "Självet" (Jag/Vi) och den "Andre" (De) skapas och förhandlas i diskurs (jämför Stroud 2004). Den "Andre" kan beskrivas som en hybrid tröskelposition som uppfattas som nära och lik, men samtidigt som

mycket olik "Oss" (Jaworski 2007, s 278). Denna hybriditet skapar en nästan paradoxal situation. Å ena sidan är den "Andre" svår att definiera; dess egenskap kan inte enkelt fastställas. Å andra sidan kan den "Andre", just på grund av dess gränsöverskridande drag, upplevas som hotfull eftersom den kan rubba en känsla av samstämmighet i det som konstituerar ett "Vi". Detta leder i sin tur till olika försök att utkristallisera vad som särskiljer "Dem" från "Oss".

Denna identitetsförhandling spelas öppet i klassrumsinteraktion som en parodisk kamp för vem som har rätt att tala svenska hemma. Här är det viktigt att understryka att läraren i exemplet tydligt erkänner elevernas flerspråkiga repertoar. Erkännandet av språklig mångfald sker emellertid inom ramen för en enspråkig norm (jämför Heller 2007, s 1) som essentialiserar bandet mellan etnisk/geografisk bakgrund, modersmål och språkanvändning. Om du kommer från Marocko antas ditt modersmål och det språk du talar i hemmet vara arabiska. Den logiken leder till ett synsätt där språklig mångfald visserligen framhävs, men som en uppsättning parallella enspråkigheter. Problemet med ett sådant perspektiv är att det inte lyckas fånga det komplexa och hybrida som kännetecknar de språkliga och kulturella erfarenheter hos ungdomar i flerspråkiga bostadsområden (jämför Bhabha 1994; Blackledge & Creese, kommande; Haglund 2005). På så sätt görs "modersmål" till en ikon av "nysvenska" unga män, medan kunskaper i och användningen av svenska hos denna heterogena grupp osynliggörs.

I fallet med "blattesvenskadebatten" manifesteras identitetsförhandlingen mer implicit i en "dubbel diskurs" (Cameron 1995) med både språket och dess talare som måltavla. I denna diskurs reduceras hybrida, icke-standardiserade språkliga praktiker till något sexistiskt, homofobiskt och "knappt begripligt" annorlunda, i motsats till den etablerade och föreställt mindre sexistiska och mindre homofobiska standardsvenskan. Detta sker i sin tur genom att slå fast en essentialistisk idé om att den "Andre" – talaren av "blattesvenskan" – är en sexistisk "ny svensk ung man" (jämför Bredström 2003). Det är till den föreställda talaren av detta språk som sexismen förläggs.

En fråga kvarstår att besvara: Varför är det just talaren av "blattesvenskan" som får rollen av att vara den "Andre" i språkdebatten? För att besvara den frågan är det viktigt att ta hänsyn till olika diskursiva villkor, det vill säga dominerande normer och sociala föreställningar som definierar det som inte får uttalas i det offentliga rummet. I Sverige har statens officiella syn på migration och invandrare sedan 1970-talet genomgått en dramatisk ideologisk förändring – från assimilationism till erkännandet av mångkultur och mångfald. Det innebär att staten inte längre kräver av invandrare att överge "sitt språk" eller "sin

kultur”. Inte heller att de ska omfamna en uppsättning svenska sociokulturella normer – vad det nu skulle innebära? Istället har staten genom lagstiftning lyft fram bevarandet och främjandet av språklig, etnisk och kulturell mångfald (Hyltenstam 1999; Joppke & Morawska 2003; Milani 2008). År 1975 slog Sveriges riksdag fast jämlikhet, valfrihet och samverkan som de principer som svensk ”invandrapolitik”⁶ skulle (och alltjämnt ska) vila på. Det innebar tre nya nyckelord som inte bara markerade en politisk klimatförändring utan också bidrog till en förändring av en rådande diskursiv regim. Det blev med andra ord mindre acceptabelt och mer stigmatiserande att öppet, i den offentliga debatten, förespråka att ”De” (invandrarna) borde tillägna sig ”Våra” (svenska) normer och bli som ”Oss”.

Det råder inget tvivel om att jämlikhetsideologin är normerande i klassrummet så till vida att den definierar hur läraren Åsa interagerar med sina elever i diskussionen om ”modersmål”. Och denna ideologi präglar också mediedebatten om ”blattesvenskan”. Det är i dag knappast accepterat i det svenska offentliga rummet att kategoriskt hävda att ”våra nya svenskar” är sexistiska, homofoba, unga manschauvinister. Inte heller att lika kategoriskt påstå att svenskar som grupp *inte* skulle vara det. En sådan ståndpunkt skulle uppfattas som direkt diskriminerande, för att inte säga rasistisk. Vi har i analysen försökt visa att just detta antagande ändå låg bakom några av påståendena i ”blattesvenskadebatten”. Hur är det möjligt?

Adrian Blackledge argumenterar för att i de demokratiska samhällena ”där en explicit rasistisk diskurs som beskriver bestämda grupper av människor i negativa termer inte längre tillåts, kommer man istället att finna mer symboliska sätt att utöva diskriminering på” (2005, vår översättning). Den symboliska väg att upprätta gränser på som Blackledge talar om, innebär i våra exempel att skulden för sexism och homofobi förskjuts från det som uppfattas som en oföränderlig tillhörighet – etnicitet – till att projiceras på något som kan läras in och därmed potentiellt förändras – ”Deras” språk, det vill säga ”blattesvenskan”. Enklare uttryckt: det går inte att skuldbelägga ”invandraren” i en offentlig debatt utan att framstå som diskriminerande. Däremot tycks det vara fullt möjligt att förklara problemet med ”nya svenskar” *språkanvändning*. Vi menar därmed inte att den svenska jämlikhetsideologin i sig är fel eller orättvis. Snarare vill vi framhålla att dominerande samhällsideologier alltid har normerande effekter. Mottot ”Här är alla är lika!” är inte en beskrivning av en existerande verklighet – utan snarare ett performativt yttrande (jämför Austin 1962), så till vida att det upprättar normerna för både *hur* och *vem* som ska beskrivas som den ”annorlunda Andre” i det offentliga rummet.

Noter

1. Med begreppet jämlikhetsideologi menar vi en uppsättning idéer och övertygelser om människors lika värde oavsett kön, etnicitet, ras, sexualitet, ålder och funktionshinder som har präglat svenska offentliga diskurser sedan början av 1970-talet. På så sätt använder vi ”jämlikhet” som ett bredare mer övergripande begrepp än ”jämställdhet”, som i sin tur fokuserar på genusfrågor.
2. I enlighet med Hyltenstam & Stroud (1991, s 21) syftar begreppen majoritets- och minoritetsspråk inte bara på numerära förhållanden mellan talare av olika språk i ett visst samhälle utan även på deras sinsemellan ojämna maktförhållanden. Till skillnad från den svenska officiella diskursen, använder vi minoritetsspråk som ett vitt begrepp som innefattar både ”nationella minoritetsspråk” (det vill säga finska, meänkieli, romani, samiska och jiddisch) och ”invandrarspråk” i Sverige.
3. Utöver denna kritik kan en annan fråga vara värd att nämnas, även om den kräver en egen studie: Språkdebatter av det slag som vi studerar här bortser från, eller riskerar att osynliggöra, strukturella problem som exempelvis institutionell diskriminering av människor med invandrarbakgrund och förlägger istället ansvaret för problemet till de diskriminerades språkliga kompetens (se Milani 2008).
4. För fler exempel på förbjudet språk i just denna skola och av dessa elever, se Jonsson (2007).
5. Åsa heter egentligen något annat. Alla namn på elever och skolpersonal i denna artikel är fingerade.
6. Den officiella benämningen på statens ställning i förhållande till etnisk mångfald har undergått flera förändringar under de sista fyrtio åren, från ”invandringspolitik” (1950 och 1960-talet) till ”invandrarpolitik” (1970 och 1980-talet) som under senare åren ersatts av ”integrationspolitik”. De tre principerna om jämlikhet, valfrihet och samverkan kvarstår dock.

Referenser

- Althusser, Louis (2001/1971): *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Arbabi, Farnaz (2006–05–08): Syns jag nu Åsa Mattsson? *Dagens Nyheter*.
- Austin, John Langshaw (1962): *How To Do Things With Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baker, Colin (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Paul (2008): *Sexed Texts: Language, Gender and Sexuality*. London: Equinox.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London: Routledge.

- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari (2006–05–18) Tillbaka till sakfrågorna! *Dagens Nyheter*.
- Blackledge, Adrian (2005): *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (kommande): Contesting ‘language’ as ‘heritage’: Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics*.
- Bredström, Anna (2003): Gendered racism and the production of cultural difference: media representations and identity work among ‘immigrant youth’ in contemporary Sweden. *Nora: Nordic Journal of Women’s Studies*, 11 (2), s 78–88.
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2007): *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Stockholms stad / Utbildningsförvaltningen.
- Butler, Judith (1997): *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1999): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cameron, Deborah (1990): Why is language a feminist issue? I Deborah Cameron, red: *The Feminist Critique of Language: A Reader*, s 1–32. New York: Routledge.
- Cameron, Deborah (1995): *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
- Cameron, Deborah (2001): *Working with Spoken Discourse*. London: Sage Publications.
- Cekaite, Asta & Evaldsson, Ann-Carita (2008): Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), s 177–196.
- Evaldsson, Ann-Carita (2005): Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse & Society*, Vol 16(6), s 763–786.
- Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fraurud, Kari & Bijvoet, Ellen (2004): Multietniskt ungdomsspråk och andra variteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, red: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Gass, Susan & Selinker, Larry (2001): *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, Marjorie Harness (1990): *He-said-she-said. Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

- Gruber, Sabine (2007): *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Norrköping: Linköping studies in arts and science, 387.
- Haglund, Charlotte (2005): *Social Interaction and Identification among Adolescents in Multilingual Suburban Sweden: A Study of Institutional Order and Sociocultural Change*. Stockholm: Center of Research on Bilingualism, Stockholm University. Dissertations in bilingualism.
- Heller, Monica (2007): Bilingualism as ideology and practice. I Monica Heller, red: *Bilingualism: A Social Approach*, s 1–22. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hyltenstam, Kenneth (1999): Inledning: Ideologi, politik och minoritetsspråk. I Kenneth Hyltenstam, red: *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråksperspektiv*, s 11– 40. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth (2005): Linguistic minorities in Scandinavia II: Immigrant minorities. I Oscar Bandle, Kurt Braunmüller, Ernst Håkon Jahr, Allan Karker, Hans-Peter Naumann, Ulf Teleman & H. Steger, red: *The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages (2)*, s 2120–2127. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hyltenstam, Kenneth (2006–04–22): Forskarna är ju ense! *Dagens Nyheter*.
- Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996): Hemspråksundervisningen. I Kenneth Hyltenstam, red: *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, s 9–109. Lund: Studentlitteratur.
- Irvine, Judith T. & Gal, Susan (2000): Language ideology and linguistic differentiation. I Paul V. Kroskrity, red: *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*, s 35–83. SantaFe: School of American Research Press.
- Jaworski, Adam (2007): Language in the media: authenticity and othering. I Sally Johnson & Astrid Ensslin, red: *Language in the Media: Representations, Identities, Ideologies*, s 271–280. London: Continuum.
- Jonsson, Rickard (2007): *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Joppke, Christian & Morawska, Ewa (2003): Integrating immigrants in liberal nation-states: Policies and practices. I Christian Joppke & Ewa Morawska, red: *Towards Assimilation and Citizenship: Immigrants in Liberal Nation-States*, s 1–36. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1994): *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Lacatus, Corina (2008): *The (In)visibility Complex: Negotiating Otherness in Contemporary Sweden*. Stockholm: Ceifo publications.
- Leiva Wenger, Alejandro (2006-04-27): Förortslangen står för språkglädje. *Dagens Nyheter*.
- Litosseliti, Lia (2006): *Gender & Language: Theory and Practice*. London: Hodder Arnold.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- May, Stephen (2003): Rearticulating the case for minority language rights. *Current Issues in Language Planning*, 4(2), s 95–125.
- Mattsson, Åsa (2006-04-28): Från ”bassa” till ”buttana”. *Dagens Nyheter*.
- Milani, Tommaso M. (2008): Language testing and citizenship: A language ideological debate in Sweden. *Language in Society*, 37(1), s 27–59.
- Rampton, Ben (1991). Second language learners in a stratified multilingual setting. *Applied Linguistics*, 12(3), s. 229–248.
- Regeringskansliet (2006-02-15): *225 miljoner kronor satsas mot segregationen i skolan*
- Stroud, Christopher (2004): Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg, red: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s 329–357. Lund: Studentlitteratur.
- Watson, G. & Irwin, A. (1996): The mundane miracle of social order. *Ethnos*, 61(1–2), s 85–104.
- Witt-Brattström, Ebba (2006–04–03): Vem äger svenskan? *Dagens Nyheter*.
- Witt-Brattström, Ebba (2006–05–13): Miljonsvenskan – en mediebluff. *Dagens Nyheter*.
- Wodak, Ruth; de Cillia, Rudolf; Reisigl, Martin, & Liebhart, Karin (1999): *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.