

René León Rosales

Snacka fett som en svenne – kategoriseringar, identiteter och språk

Fetarslet Marco kollade på mig och sa fan du har ju fått litet blå ögon!! och jag sprang och koLla i spegeln och det var sant. mina ögon var lite blÅa. det såg fett grymt ut. det var då allting burjade hända på riktigt för nesta dag jag vakna tidigt och kom i pricis tid till skolan och marco var redan dära för första gången i historjen som han kom inte för sent. och när vi snacka så snacka han lite annorlunda. jag sa va fan pratar du så där för tjockis. han sa hur??? och jag sa du snackar fett som en svenne, för han jorde det. man hörde inte att han var svarting och han sa ord som svenskar kan. plus att han hade fått lite jusare hår där bakom örönen för det var lite blont hår där.
(Leiva Wenger 2001: 35f)

Detta utdrag ur novellen *Elixir*, av författaren Alejandro Leiva Wenger, fångar på några få rader centrala element för vad som kan kallas en normerande svenskhet. Novellen handlar om några killar med utländsk bakgrund som testar ett mystiskt elixir som en av dem fått per post, en dryck vars effekter beskrivs ovan. De "försvenskas". Novellen kan läsas som en stilistiskt nyskapande litterär undersökning av de processer varigenom unga killar med utländsk bakgrund i socioekonomiskt utsatta områden kan skapa sina identiteter, i skärningspunkten mellan mönster av etnisk och ekonomisk segregation i staden och ofta motsägelsefulla krav och förväntningar från skola, vänner och familj.

Elixiret som pojkarna får tillgång till sätter igång en förvandling hos dem själva som de upplever som både skrämmande och tilltalande. De blir till "svenskar", en position som de dittills inte har identifierat sig med. Denna försvenskning beskrivs i texten genom en kroppslig förvandling: huden, ögonen och håret blir ljusare. Texten synliggör en norm där svenskhet är djupt rasifierad; dess kroppsliga iscensättning förutsätter vit hud och ljust hår. Förvandlingen äger dock rum även på andra sätt: pojkarna börjar komma i tid till skolan och de börjar få bättre resultat. De blir bättre elever helt enkelt, och därmed artikuleras en logik där "svenskhet" kopplas ihop med att vara en elev som presterar bra i skolan. Denna förvandling till en normerande svenskhet, och därmed till ett bättre elevskap, innebär också

att deras språk, deras sätt att tala förändras. De börjar tala med "ord som svenskar kan". Språket utgör härmed en skillnadsmarkör varigenom deras uteslutning från en svensk position markeras.

Den kroppsliga och den språkliga förvandlingen sammanflätas när jag-personen i novellen konstaterar att "man hörde inte att han var svarting", om en av sina vänner som druckit av elixiret. I denna sats fångas en logik där sätt att tala är kopplade till rasifierade utseenden. Vissa sätt att tala får en att låta som en "svarting". Språk, utseende, etnicitet/ras är här länkade i kedjor av associationer som skulle kunna benämnas "etnifierade eller rasifierade språkvarieteter". Ur detta perspektiv är att tala "fett som en svenne" inte bara en rent språklig akt, utan också en handling som placerar talaren i en privilegierad position inom en etnifierad/rasifierad språklig hierarki. Att tala "ren svenska" är att vara svensk. Att tala "ren svenska" är att tala vitt. Språk blir här en av de arenor varigenom skillnad skapas mellan olika positioner i en samhällelig etnifierad/rasifierad maktordning.

Leiva Wengers novell är en litterär skapelse. De teman som behandlas där utgår dock ifrån samhälleliga fenomen som är högst påtagliga i det samtida Sverige: segregationens effekter för ungdomars identitetsutveckling, vi och dem-tänkandet, etnifierade och rasifierade hierarkiska strukturer i samhället, produktionen av maskuliniteter i socialt och ekonomiskt utsatta urbana områden och skolor, med mera (Sernhede 2002, Runfors 2003, SOU 2005:56, SOU 2006:79, Lundström 2007). Novellen tar därmed upp några av de teman som för mig aktualiserades i det fältarbete som jag genomförde i samband med min avhandling, då jag följde vardagen i en skola i egenskap av forskare och pedagogisk resurs för ett lärarlag under skolåret 2004–2005 i en multietnisk skola belägen i den norra delen av kommunen Botkyrka. Under detta år följde jag klass 6a och klass 6b och fokuserade på de villkor och normer som både möjliggjorde och begränsade hur pojkarna i dessa klasser kunde vara som elever. Utifrån detta syfte lyfter jag i studien fram hur maskulina ideal, pedagogiska praktiker, skolpolitik samt den urbana ekonomiska och etniska segregationen i staden på ett påtagligt sätt är med om att forma och villkora de elevidentifikationer som pojkarna kunde iscensätta i skolans vardag (León Rosales 2010).

På samma sätt som pojkarna i Leiva Wengers novell kunde de barn jag fick förmånen att lära känna, ge uttryck för sätt att resonera där de egna identiteterna som elever skapades i kontrast mot det som de uppfattade vara kännetecknande för svenska elever. I detta skillnadsskapande spelade språket en avgörande roll i hur barn resonerade och för de kategorier de använde för att beskriva sig själva och ge mening åt sin omvärld.

Om barns bruk av kategorierna svenskar och invandrare

Att dela barnens vardag i skolan, i den privilegierade positionen som utgör forskarens där man för det mesta har en viss distans till det som händer, gjorde det möjligt för mig att se hur vissa situationer ständigt kom tillbaka, upprepades gång på gång. En fråga som till exempel hela tiden var närvarande för barnen i skolan var den om vad de skulle arbeta med som vuxna. "Vad ska du bli när du blir stor?" är en fråga som ständigt ställs av vuxna till barn i skolan, och som tränar barnen i att formulera framtida jag, framgångsrika framtida identiteter (León Rosales 2007). Svaren som barnen ger kan ses som exempel på yrken som de ofta i den åldern identifierar som sådana som har en viss status i samhället. Här fanns det en tendens till att flickor valde yrken inom vård och omsorgssektorn, som till exempel läkare eller barnmorska, medan det yrke som oftast återkom bland pojkarna var professionell fotbollsspelare, något som är talande för hur viktig fotbollen var för många av pojkarnas, men även flickornas, vardagsliv. Ett annat yrke som många pojkar hade en fascination för var polis. Atay var till exempel en pojke som många gånger gjorde klart för mig att han ville satsa på detta yrke, något han återkom till då jag intervjuade honom i årskurs 6:

Atay: Jag vill bli polis.

René: Jag tror att du kommer att bli polis också. Men... Varför vill du bli polis, förresten?

A: För att det är bra jobb, faktiskt. Det är bra jobb, jag tjänar bra pengar.

R: Hm.

A: Det är bra jobb faktiskt, jag säger det är bättre än att sitta och vara pizzabakare, alltså bilmekaniker, det är tråkigt det där alltså förstår du? Du är polis, du sitter bara i bilen. Du kör runt, om det händer någonting, du tar fast han, du gör så hära [visar ett grepp]

Atay kan här ses som exempel på en pojke som identifierat ett yrke som hade hög status bland hans kamrater. Det kan här noteras att när han ska förklara varför han vill satsa just på detta yrke, så gör han det genom att kontrastera det mot andra yrken, yrken som man inte ska vilja bli, såsom pizzabagare eller bilmekaniker. I detta visar Atay att han är medveten om att vissa yrken har mer status i samhället än andra. Det är en medvetenhet som de andra barnen också gav uttryck för, till exempel Duan som gick i samma klass som Atay, men som svarade på ett helt annat sätt än han:

René: Vad vill du arbeta med i framtiden?

Duan: [Suck] Eyyy, jag ville bli pilot.

R: [Skrattar till] Ja?

D: Jag kommer aldrig att bli det.

R: Varför inte?

D: Det är bara att plugga.

R: Ja. Men om du inte blir pilot, så vet du inte?

D: Om jag inte blir pilot, så vet jag inte.

R: Har du inga andra planer?

D: Jag skulle vilja bli... typ, pizzasnubbe.

R: Hm.

D: Göra pizzor.

R: [skrattar till] OK.

Till skillnad från Atay svarar Duan vid intervjutillfället att han inte tror att han kommer att kunna ägna sig åt det yrke han egentligen vill arbeta med som vuxen, utan snarare arbeta som "pizzasnubbe". Han säger detta på ett nedstämt sätt, som talar om att "pizzasnubbe" långt ifrån är hans förstahandsval. Yrket pizzabagare återkommer i Duans utsaga som ett yrke som man inte ska vilja bli, men till skillnad från Atay så verkar det vara ett yrke som Duan snarast ser sig tvingad att jobba med som vuxen. Just yrket pizzabagare är inte vilket yrke som helst; det är ett yrke som ofta återkom i barnens utsagor på liknande sätt som i Duans och Atays utsagor, men det är också ett av de yrken som var överrepresenterat bland barnens föräldrar, på samma sätt som städare och taxichaufför. Dessa yrken är också i Sverige yrken där personer med utomeuropeisk bakgrund är överrepresenterade. Ur detta perspektiv kan Atays och Duans utsagor ses som exempel på att barn i socioekonomiskt utsatta områden tidigt kan utveckla en känsla för hur en etniskt segregerad arbetsmarknad ser ut, eller ett etniskt segregerat klassamhälle, där vissa yrken har hög status medan andra inte har det, ofta de yrken som de egna föräldrarna har.

Känsligheten för denna samhällsordning artikuleras i barnens sätt att resonera genom uppdelningar i "svenskar och invandrare", där barnen laddar dessa kategorier med olika egenskaper. Duan berättade till exempel under intervjun att han själv är född i Sverige, men att hans föräldrar kommit till Sverige från före detta Jugoslavien under 90-talet. Han berättade att han också har svenskt pass. Då han tidigare talat om svenskar som om han själv inte var det, frågade jag om inte det faktum att han är född i Sverige och har svenskt pass borde få honom känna sig svensk. Duan tog dock avstånd från detta och menade att han kände sig "mer som typ, invandrare". Anledningen till detta förklarade han på följande sätt:

D: Svenskar, de har ren svenska, typ... de har inget, typ, de har bara en språk. Så de kan lära sig engelska snabbare, för dem är det bara en språk, så de lär sig två språk samtidigt, du vet. Och för typ, mig, det kommer att dröja för jag har två språk nu. Och för att kunna den tredje, det kommer typ dröja. Och för dem, det går så där snabbt [knäpper med fingrarna]

R: Just det. Hm... finns det andra skillnader mellan svenskar och...

D: Jaaaa

R: Hur är svenskarna?

D: Svenskarna, de är i alla fall tysta på lektionerna, typ, vad jag vet att de är typ lugnare än vad vi är. Och sen, de sköter sig i alla fall...

R: Ok. Känner du, har du svenska vänner?

D: Jag har bara en. Han är inte hel svensk, han är hel/ eh, finsk och svensk. Men han, han sköter inte sig.

När Duan ska förklara vad som är skillnaden mellan svenska elever och han själv, ger han uttryck för en logik där svenska elever beskrivs som anorlunda då de är skötsamma och tysta, vilket samtidigt berättar att han betraktar sig själv och sina kamrater som stökigare än "svenskarna". Detta var ett tankemönster som återkom även bland andra pojkar som jag intervjuade i studien, och avslöjar en mental ordningsprincip där "det svenska" laddas med egenskaper som står för ordning och samtidigt utgör en position som inte är deras och som de ofta uppfattar sig i kontrast till.

Svenska som skillnadsmarkör

Det är också symptomatiskt att det första Duan nämner när han ska förklara varför han inte ser sig själv som svensk är det svenska språket: "Svenskar, de har ren svenska, typ...". Detta var något de flesta barn jag intervjuade återkom till när de förklarade vad som skiljde dem själva från det de kallade "de svenska eleverna". I Duans svar finns också ett intressant resonemang om hur den egna tvåspråkigheten för honom utgör ännu en språklig nackdel jämfört med svenskar. I hans utsaga beskrivs svenskar som enspråkiga, vilket underlättar för dem att lära sig engelska. I hans resonemang beskrivs det faktum att han redan är tvåspråkig som ett hinder för honom när det gäller att lära sig engelska, som något som försvårar det. Det går emot det som språkvetare med bestämdhet brukar hävda, nämligen att ju fler språk man behärskar, desto lättare blir det att lära sig nya språk (Ladberg 2000: 80). Det är således inte en språkvetenskaplig diskurs Duan artikulerar här, utan en annan logik, där han helt enkelt har

lärt sig att det språk han har med sig hemifrån inte är en resurs för honom i skolan, utan snarare ett hinder.

När Duan fastslår att den skillnad som finns mellan honom själv och "svenska elever" är att de senare talar "rent", säger han samtidigt att han lärt sig som 12-åring att den svenska som han själv och hans kamrater talar inte är "ren". Därmed underordnas de i en språklig hierarki som har direkt påverkan på hur man kan se sig själv som "duktig elev" eller inte i en skolmiljö. Detta är något som även andra barn ofta återkom till under intervjuerna, och som kunde framställas som ett stort problem. Det är i grunden en effekt av en språknorm, där vissa sätt att tala svenska ständigt kategoriseras som inte lika korrekta, fina, rena som andra. Detta är ett skillnadsskapande som har en lång historia, där olika samhällsklasser har kopplats till olika sätt att tala, och där till exempel arbetarklassens sätt att tala ofta fått stå för ett mindre fint och mindre korrekt sätt att uttrycka sig. Idag är diskussioner om klass och språk närmast obefintliga, men det är intressant att konstatera att det sätt att tala svenska som idag ofta uppfattas som mindre fint och inte korrekt, inte "rent", är kopplat till en kategori människor som ofta beskrivs som "invandrare", det vill säga en kategori svenskar som är överrepresenterade i de mest utsatta och prekära arbeten i samhället och bland dem som står utanför arbetsmarknaden (Schierup & Paulson 1994; Mulinari & Neergaard 2004).

Atay, pojken som ville bli polis, förklarade under intervjun att han hade besökt en skola i den södra delen av kommunen, där han funderade på att börja till årskurs 7 i stället för Storskolan, den skola i området som barnen vanligtvis började på. När jag frågade om vad han tyckte om skolan han besökt förklarade han att:

Atay: Det var stort, len. Det var större, fetare än den här skolan.

René: Ska det bli kul att börja där? På Södra skolan?

A: Ja, faktiskt... Jag vet inte, jag har aldrig gått där.

R: Vad ser du fram emot? Vad tycker du ska bli roligt med att gå där?

A: Jag vet inte. Jag vill bara gå Södra skolan, förstår du, jag tycker inte om att gå samma skola hela tiden. Det är bättre att gå där det finns mer svenskar, du kommer att lära dig ren svenska förstår du. Här det bara används "shishkarre" och sådana saker.¹

R: Är det mer svenskar där?

A: Ja, alla är svenskar, det finns inte en enda invandrare, len.

1. Uttrycket "shishkarre" användes av barnen för att uttrycka förvåning. Jag frågade förgäves flera barn vilket språk uttrycket kom från. I lexikonet *Förortslang* ges detta uttryck betydelsen "wow!" eller "herregud!" (Doggelito & Kotsinas 2004:138).

Atays utsaga kan också tas som exempel på hur barn tidigt kan lära sig att beskriva stadens geografi på ett sätt som följer en uppdelning i kategorierna "svenskar" och "invandrare". Jag som själv varit på Södra skolan tidigare, visste att det fanns en påtaglig representation av elever med utländsk bakgrund även där. Jag blev därför något förvånad att höra Atay beskriva skolan med att "alla är svenskar, det finns inte en enda invandrare där". Detta kan dock förstås med att Atay ville legitimera och förklara sitt val att byta skola genom att lyfta fram skolans "svenskheter" så mycket som möjligt. Beskrivningen följer dock också ett vanligt sätt att skapa skillnad, där "svenskar" och "invandrare" ofta framställs i en närmast dikotom logik, som motsatspar, vilket resulterar i att en skola kan beskrivas med att "alla är svenskar där", då den inte betraktas som en "invandrarskola". Med andra ord socialiseras barnen tidigt in i normer där staden delas i olika etnifierade och rasifierade områden, ett skillnadsskapande som ofta artikuleras med hjälp av kategorier som "svenskar" och "invandrare" (jfr Lundström 2007).

Centralt för varför Atay funderade på att byta skola var möjligheten att få lära sig "ren svenska". Det är denna "rena svenska" och avsaknaden av invandrare som lyfts fram som begärligt i Atays sätt att argumentera. Föreställningen om att deras eget sätt att tala inte var tillräckligt rent och korrekt, och att detta försvårade deras möjligheter till framgång i skolan, återkom ständigt i barnens intervjuer. Deras eget sätt att tala kunde de ibland benämna Kärbospråket². Att tala på detta sätt var något som ofta framställdes som problematiskt, som något som egentligen inte var önskvärt då det avvek från "riktig svenska":

René: Hur tror du att det ska gå för dig på Storskolan?

Hassan: ... Jag tror att det går bra, men Kärbospråket kommer att stanna. Alltså jag kommer att ha Kärbospråket hela tiden.

R: Men varför är det fel? Eller varför är det dåligt?

H: ... Alltså, de pratar inte riktig, riktig svenska.

Det som barnen kallade Kärbospråket karakteriserades av att många uttryck och ord från andra språk blandades in i det svenska talet. Detta sätt att tala användes framförallt av pojkar, och framförallt för att kommunicera med varandra. Det kan med andra ord på många sätt betraktas

2. Kärbo är det namn som jag i avhandlingen gav den kommundel i norra delen av Botkyrka som var skolans upptagningsområde. Detta påhittade namn gavs för att garantera anonymiteten för de barn och lärare som var mina informanter under mina fältår.

som ett kamratspråk, som fyller en funktion när det gäller att bekräfta en gemenskap. I Hassans utsaga framstår dock Kärbospråket inte som ett sätt att tala som används bland hans jämnåriga, utan snarare som ett hinder för att lära sig "riktig, riktig svenska". Kärbospråket kunde på liknande sätt ofta omtalas i barnens utsagor som något som i grunden hindrade dem att lära sig "riktig svenska". Självklart kunde språket också stå för möjligheten att skapa sina egna språkliga rum i skolan, men detta gjordes återigen ofta utifrån ett dikotomt tänkande där Kärbospråket på många sätt omtalades som om det stod i ett motsatsförhållande till möjligheten att också tala riktig svenska:

René: Är det bra att kunna prata Kärbosvenska?

Gabriel: Nej.

R: Varför inte?

G: Man lär sig inte vanlig svenska...

R: Är det bra att kunna vanlig svenska?

G: Ja.

R: Varför? [skratt]

G: För, till exempel vi säger man har såna där prov och såna saker, så att man ska kunna förstå vad orden betyder, och det. När man läser.

Det jag vill uppmärksamma här är hur barnen ger uttryck för en logik där de lärt sig att Kärbospråket, det lokala ungdomsspråket, är ett hinder för att lära sig "vanlig svenska". Ett annat sätt att förhålla sig till bruket av Kärbospråket skulle kunna vara att utmåla det som just det kamratspråk det är (Bijvoet 2002: 56, Fraurud & Bijvoet 2004: 401), det vill säga ett sätt att tala som framför allt användes med jämnåriga kamrater, men som inte borde stå i något motsatsförhållande till möjligheten att använda andra varieteter av svenska, på samma sätt som vi alla gör när vi använder olika sätt att tala när vi talar till barn, till våra chefer eller våra kollegor och till vänner när vi är ute och roar oss.

Onur, en av de duktigaste eleverna bland de barn jag följde, var liksom många av de andra barnen medveten om att hans eget sätt att tala svenska uppfattades som sämre, inte lika rent som "svenskarnas". Han var en pojke som ofta förvånade mig med egna samhällsanalyser som jag uppfattade som avancerade för en 12-åring. Även han menade dock att hans svenska inte var tillräckligt bra. Under vårt samtal förklarade han att han inte känner många svenskar, utom en pojke från Tyresö som han lärt känna genom ett Internet-baserat fotbollsspel. Eftersom jag visste att han själv

var född i Sverige frågade jag varför han pratade om svenskar som om det vore andra:

René: Men är du född i Sverige?

Onur: Ja, jag är född i Sverige.

R: Men du har svenskt pass?

O: [nickar]

R: Men är inte du svensk då, också?

O: Jo.

R: [skratt] Men du pratar om svenskarna, som om det vore andra.

O: Jag vet inte.

R: [skratt] Är det skillnad mellan de där svenskar och...

O: [nickar]

R: Vilken skillnad finns det?

O: De, de pratar så här, eh, eget språk. De pratar mer, så hära, svenska. Vi, vi kan inte så mycket som de kan.

R: Hm. Har du ha/

O: Vi använder enkla sat/ meningar och sånt.

R: Hur vet du det?

O: Vi, man ser på orden och sånt.

R: Har du märkt det någon gång, när du har talat med dem?

O: Ja, det finns flera ord som kan betyda någonting. Och vi, vi tar det lätta alltid.

R: Hm. Kan/ alltså, det har hänt dig också? Det har hänt dig?

O: Ja.

R: När då? När?

O: Jag vet inte. När jag brukar prata med Kristina [otydligt]

Onur vet att det ofta finns flera ord som kan betyda samma sak, och menar att de själva alltid väljer "det lätta", något som "svenskarna" implicit inte gör. Detta är något som han själv har märkt i kommunikationen med sin klasslärare Kristina. Det jag finner intressant med denna utsaga är att den princip som Onur talar om, att skillnaden mellan hans klasskamrater och "svenskarna" är att de själva bara behärskar de enklare orden men inte svårare synonymer, iscensätts i själva utsagan när Onur är på väg att säga ordet "sats", men tvekar över användningen av detta ord och använder i stället ordet "meningar" ("Vi använder enkla sat/ meningar och sånt").

Jag finner det också intressant att när Onur ska exemplifiera hur han har märkt det han beskriver, så lyfter han upp just sin kommunikation med klassläraren Kristina som den relation som gör detta tydligt för honom. Ett sätt att tolka detta är att Onur vittnar om hur han, i kommunikation med läraren, inte bara lär sig förstå vad han ska lära sig, utan även det han inte kan.

”Nästan samma men inte svenska”

När barnen ger uttryck för en förståelse av sitt eget sätt att tala som sämre än andras kan det också betraktas som något de lärt sig i skolan, men också på olika sätt genom medier och i kontakt med andra utanför närområdet. Det man lär sig i skolan är långt ifrån bara det lärare vill förmedla, utan också mycket annat som kommuniceras av skolans rutiner, språk och läro-medel, och som ofta utgår från hur en ideal elev förväntas vara. Detta har i forskningen kallats för den dolda läroplanen (Jackson 1966). Begreppet ”dold läroplan” har med andra ord fungerat som ett viktigt verktyg för att synliggöra det elever lär sig i skolan utöver det officiella kunskapserbjudandet, det vill säga ”those unstated norms, values, and beliefs embedded in and transmitted to students through the underlying rules that structure the routines and social relationships in school and classroom life” (Giroux 2001:47; jfr Broady 1981/1987). En del av det barn lär sig i skolan kan också vara att de inte förstår, och kanske att just de inte kan förstå:

På eftermiddagen är det en SO-lektion i 6b med Sara. Vi börjar lektionen med högläsning av några sidor som handlar om Nordamerika. Därefter delar läraren ut instuderingsfrågor som barnen ska svara på med hjälp av texten. Jag hjälper eleverna att svara på frågorna. Jag konstaterar snabbt att flera av dem svarar på frågorna utan att riktigt förstå innebörden i texten, trots att vi började med högläsning av de sidor de skulle leta svaren på frågorna i. Detta får mig att komma ihåg det läraren Stina kommenterade för mig häromdagen: de verkar vara vana vid att inte förstå. Exempel på ord de läser och skriver av utan att förstå var *situation* (Hur är situationen för indianerna idag?), *brist på* (européer utvandrade på grund av brist på mat och arbete), *föda upp* (vilka djur föder man upp på rancher), *boskap*. Ett annat exempel på att de inte riktigt förstår vad de svarar, eller frågorna, eller orkar läsa texten, är att Saman svarar att strutsen begraver huvudet under marken för att försvara sig mot rovdjur, något som Seyda som sitter bredvid skriver rakt av, trots att det uttryckligen står i texten att detta är en myt och att vi har talat om det under högläsningen.

Läraren Stina var vid den tiden ny i klassen då hon några månader innan börjat som vikarie för Lena som hade blivit sjukskriven. Hon hade redan dragit slutsatsen att "de verkar vara vana vid att inte förstå". Jag kommer ihåg att jag kände mig sorgsen när jag skrev dessa anteckningar. Stina hade formulerat det jag själv hade känt en längre tid.

Det var med andra ord vanligt att eleverna inte frågade även om de uppenbarligen inte riktigt hade förstått. Det kan också tolkas som att de trodde att de hade förstått, men att de inte riktigt hade gjort det. Jag tolkar denna situation som ett tecken på att flera av eleverna hade lärt sig att navigera *med ett språk som de inte behärskade till fullo*, att de hade vant sig vid att försöka svara, själva eller med hjälp av andra, även om de inte begrep de ord som de själva använde. Den svenska som användes i de konkreta undervisningssituationerna framstod här som ett (o)bekant språk för dem, det vill säga ett språk som de förväntades kunna hantera men som de inte riktigt förstod, ett språk som de hade utvecklat strategier för att hantera utan att visa att de inte förstod. Det är inom detta språkliga utrymme som de skapade sig själva som elever, och på många sätt förhandlade om vilka de kunde vara i samhället (jfr Haglund 2005). Inom detta utrymme blir också Kärbospråket något annat än enbart ett kamratspråk bland andra. Kamratspråket blir ett sätt att tala tillbaka, att skapa egna språkliga utrymmen och att utmana, åtminstone tillfälligt, en språklig ordning i vilken de ständigt skapas som underordnade subjekt vars språk aldrig är tillräckligt riktigt, tillräckligt rent. Kärbospråket erbjuder möjligheten att ta makten över ett tal som kan beskrivs som "nästan samma, men inte svenska" (Bhabha 1994/2004; hooks 1994; Jonsson & Milani 2012).

Barnens ovilja att fråga i den ovan beskrivna situationen kan också te sig märklig om man betänker att alla barn jag intervjuade var medvetna om vikten av goda resultat i skolan för att få en bra framtid. Detta kan tolkas som att de redan vid tolv års ålder hade hunnit få en förståelse av sig själva som några som egentligen inte förväntas behärska skolans språk. En annan tolkning är att det kan vara resultat av en ovilja att visa att man inte kan, att man inte förstår, eftersom att inte kunna är så negativt laddat i en kontext där att kunna är så starkt kopplat med vägen till framgång. Detta kan kanske också tolkas som en effekt av att de är känsliga för hur stigmatiserande det är att visa att man inte behärskar "riktig" svenska, något som förstärker oviljan att visa att man inte förstår.

Hur det än förhöll sig skapas de som elever här utifrån samma språkliga maktrelation som aktualiseras när de kontrasterade sig själva mot de "svenska elever" som talar "riktig svenska": den elevposition de kan inta skapas i förhållande till ett normerande språk som inte riktigt är deras, ett normerande språk som både är deras och samtidigt inte. Detta är såklart ef-

fekter av en norm som skilde deras sätt att tala från "riktig" svenska, genom en dikotom logik där det ena sättet att tala utmålades som det andra sättets motsats, i stället för en förståelse där det ena inte hindrar det andra. Det är viktigt att ge barnen verktyg för att ifrågasätta denna norm, eftersom den bidrar till att barnen på olika sätt skapar sig själva som underordnade elever inom denna språkliga ordning.

Segregation och behovet av nya pedagogiska praktiker

Genom att i denna artikel lyfta fram hur barnen resonerade kring språk och svenskhet har jag velat synliggöra hur deras tankar kan ses som effekter av specifika normer och strukturer som i hög grad återfinns i och kännetecknar hela samhället. Syftet har med andra ord varit att synliggöra hur de sätt på vilka barnen som individer resonerar och gör världen förståelig reproducerar dominerande sätt att skapa skillnad, att kategorisera och förklara samhället utifrån vissa hierarkier. I artikeln har jag visat hur kategorier som "svenskar" och "invandrare" för barnen är kopplade till hur de skapar sina egna identiteter inom en maktordning där "det svenska" ofta får stå för det normala, samt hur denna ordning och detta identitetsbyggande också skapas genom hur olika sätt att tala värderas. Barnen lär sig tidigt hur olika sätt att tala svenska är hierarkiskt ordnade, där det egna sättet att tala är underordnat den svenska som andra talar, de som ofta benämns som "svenskarna" i barnens utsagor och som beskrivs kollektivt tala "ren svenska".

Detta sätt att resonera och förstå sin position i samhället måste kopplas till de mönster av etnisk och ekonomisk segregation som kännetecknar Botkyrka och Stockholmsområdet men som även återfinns i alla städer runt om i Sverige. Denna segregation är påtaglig när det gäller såväl bostads- som arbetsmarknaden, men också i hög grad elevsammansättning i skolor.

Barnens utsagor måste också kopplas till en diskurs, eller ett specifikt sätt att beskriva samhället, där kategorin "svenskar" ständigt aktiveras och görs förståelig i kontrast till det "icke-svenska" i samhället, där det icke-svenska ofta benämns invandrare, oberoende av människors faktiska migrationsbakgrund. I denna ordning är det svenska kopplade till det normala, det skötsamma, medan figuren "invandrare" hela tiden skapas som den avvikande, den problematiska. Detta är inget som barnen själva "hittar på", utan en ordning som på många sätt genomsyrar hela samhället. Som det har framgått i denna artikel är detta en maktordning som tidigt kan påverka barnen, i fråga om vilka de tror att de är och vilka de tror att de kan bli i framtiden. Detta är något som i forskning varit uppmärksammat

under en längre tid, men som också måste ses som ett tilltagande problem i och med en ökad segregation i Sveriges skolor (Lahdenperä 1997; Parszyk 1999; Bunar 2001; Skolverket 2003; Kallstenius 2007).

Barnens utsagor synliggör också behovet av pedagogiska praktiker som utgår från den situation som barn i multietniska skolor belägna i socio-ekonomiska utsatta områden kan befinna sig i. Det handlar (såklart) om en medveten språkutvecklande pedagogik, men också om en pedagogik som befriar barnen från de mentala hinder som tidigt kan begränsa deras egna, men också lärarnas, förväntningar och tro på vilka de som barn är och kan bli.

Referenser

- Bhabha, H. K. (1994/2004). *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress – Education as the practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Bijvoet, E. (2002). "Om nån börjar kaxa, jag börjar snacka fittjasvenska" – Multi-etniskt ungdomspråk – uppfattningar och attityder. *Kritisk utbildningstidskrift*. Nr 106, 2/2002, 56–71.
- Broady, D. (1981/1987). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten – Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Doktorsavhandling. Växjö universitet. Stehag/ Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Fraurud, K. & Bijvoet, E. (2004). Multi-etniskt ungdomspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, K. & Lindeberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education – Toward a Pedagogy for the Opposition*. Westport: Bergin & Garvey.
- Haglund, C. (2005). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden: A study of institutional order and sociocultural change*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Jackson, P. W. (1966). The student's World. *The Elementary School Journal*, vol. 66, nr 7, 345–357.
- Jonsson, R. & Milani, T. M. (2012). Who's afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, Complicity, Resistance. *Linguistic Anthropology*, Vol. 22, Issue 1, 44–63.
- Kallstenius, J. (2007). "Blir det någon integration då?" – en studie om det fria skolvalets konsekvenser. I: Bunar, N. & Kallstenius, J. *Valfrihet, integration och*

- segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa språk från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? – En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet. Stockholm: HLS Förlag.
- Leiva Wenger, A. (2001) *Elixir. I: Till vår ära*. Stockholm: Bonniers.
- León Rosales, R. (2007). *Vad vill du bli när du blir stor? I: Arvaston, G. & Ehn, B. (red.) Kulturnavigering i skolan*. Malmö: Gleerups.
- León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens hitersta gräns – om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet/Södertörns högskola. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Lundström, C. (2007). *Svenska latinas – Ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag.
- Mulinari, D. & Neergaard, A. (2004). *Den nya svenska arbetarklassen*. Umeå: Borea.
- Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra – Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar – en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet. Stockholm: Prisma.
- Schierup, C-U. & Paulson, S. (red.) (1994). *Arbetets etniska delning*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my nation*. Stockholm: Ordfront.
- Skolverket (2003). *Valfriheten och dess effekter i skolområdet*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2005:56. *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm: Fritzes
- SOU 2006:79. *Integrationens svarta bok – Agenda för jämlikhet och social sammanhållning*. Stockholm: Fritzes.