

Svenskhetens schibbolet: Svenskämnen som arenor för normer kring språk och svenskhet i skolans vardag

Frida Siekkinen¹

¹Göteborgs universitet

Abstract

Diskussionen om svenskhet centreras ofta kring kultur och språk, där en ”bra svenska” tillsammans med andra markörer står för svenskhet. Denna artikel handlar om hur elever förhåller sig till och gör motstånd mot att kategoriseras som svenska som andraspråkselever med utgångspunkt i en etnografisk studie på en svensk högstadieskola. I artikeln lyfts hur elevernas motståndspraktiker präglas av samhälleliga diskurser om svenskhet och invandrarskap där vem som kan och får räknas som ”svensk” och betraktas ha svenska som sitt språk utgör gränsdragningar mellan svenskämnen – svenska som andraspråk och svenska – och fungerar som en schibbolet för svenskhet (Azar, 2006). Denna *svenskhetens schibbolet* avgör i sin tur vilka elever som blir kategoriserade som svenska som andraspråkselever (Siekkinen, 2021). Utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv där elevkategoriseringar ses som något performativt (Althusser, 1976; Butler, 1993) visas hur elever misserkänner interpellationen av dem som svenska som andraspråkselever. Därutöver belyses hur eleverna genom sitt anspråk på svenska och svenskhet i svenska som andraspråksklassrummet överskrider normenliga förväntningar där språk är en del av den svenskhetensnorm som produceras och reproduceras i skolan. Där förknippas ett svenskt ”vi” med det svenska språket och svenskundervisningen, vilket ställs mot ett icke-svenskt ”de” som har ”deras språk”, som är något annat än svenska. Elevernas positionering som svensk blir därmed obegriplig och otillgänglig i svenska som andraspråksklassrummet och står inte öppen för svenska som andraspråkseleverna att inta (Butler, 1990/2007). Uppdelningen mellan svenskämnen resulterar i att dess sociala och rumsliga platser blir arenor för diskurser kring svenskhet, där svenska som andraspråksklassrummet blir en plats och en kontext som är aktivt i att konstruera det icke-normativa: en icke-svenskhet.

Inledning

Frågan om svenskhet och vem som är svensk är något som återkommande diskuteras i dagens media, i vardagssamtal, i samhället i stort och inte minst i den svenska skolan (se t.ex. Jonsson, 2007, 2015; Siekkinen, 2021). Diskussionen om svenskhet har i många fall kommit att handla om kultur och språk, där en ”bra svenska” står för svenskhet tillsammans med andra markörer såsom vithet (León Rosales, 2012). I relation till diskussionen om en ”bra svenska” har ämnet svenska som andraspråk och andraspråkselever aktualiserats i såväl media som politiska debatter (Björkholm, 2020; Ceasar, 2020; Ferhatovic, 2020; Regeringsbeslut, U2020/05524).

Svenska som andraspråksämnet har varit, och är än idag, kantat av turbulens, debatt och kritik (Elmeroth, 2018; Magnusson, 2013). Ämnet har utvecklats från att vara stödundervisning i svenska till ett betygsgrundande ämne på 1980-talet (Torpsten, 2006). Det uttalade syftet med ämnet har därmed även förändrats från en kompensatorisk roll till ett erkännande och en uppskattning av flerspråkiga elever med annat modersmål än svenska (Lindberg, 2011). Stödet för att implementera svenska som andraspråk som ämne i skolan har dock varit svagt, vilket kan vara en bidragande orsak till den kritik som sedermera riktats mot ämnet (Lindberg & Hyltenstam, 2012; Sahlée, 2017). Samtidigt som ämnet kritiserats för att det anses stigmatisera elever och inte får dem att lära sig tillräckligt bra svenska (Björkholm, 2020; Haddad, 2014; Kindenberg, 2013; Lannvik Duregård, 2012), poängterar flertalet forskare att det är viktigt att elever som behöver det får undervisning i svenska utifrån svenska som andraspråksspecifika utgångspunkter (Axelsson, 2013; Hedman & Magnusson, 2018).

Debatten kring svenskämnen handlar även om organiseringen av ämnena, om behovet av kunskap om andraspråksinläring i lärarutbildningen, brist på behöriga lärare i svenska som andraspråk, och om vilka elever som egentligen ska läsa respektive svenskämne. Skolförordningen (SFS 2011:185) har i detta avseende kritiserats för att vara alltför otydlig i sina formuleringar (Francia, 2013; Sahlée, 2017). Hur skolor i praktiken avgör vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk grundar sig inte alltid i en bedömning av elevers språkliga behov, enligt en granskning från Skolinspektionen (2020), utan bland annat på vilket svenskämne elever tidigare läst, elevernas namn och bakgrunder eller föräldrars åsikter. Skolinspektionen poängterar också att det inte finns några direkta riktlinjer för uppföljning av beslut om undervisning i svenska som andraspråk

och därmed råder det otydligheter kring om och när en elev kan eller ska gå över från svenska som andraspråk till svenska.

Skolans uppdelning i två svenskämnen innebär i skolpraktiken att vissa elever särskiljs genom att klassificeras som ”elever med svenska som andraspråk” (Skolverket, 2011, s. 7), hädanefter benämnda som *svenska som andraspråkselever*, medan elever som läser svenska inte har någon motsvarande beteckning och på så vis osynliggörs som norm (Siekkinen, 2017). Organiseringen av svenskämnena i svenska skolan kan därför sägas få betydelse för hur elever kategoriseras i verksamheten – som avvikare eller som norm (Siekkinen, 2021). Bunar (2010, s. 74) menar i detta avseende att uppdelningen mellan svenskämnena, tillsammans med modersmålsundervisning, är de enda pedagogiska praktikerna i svenska skolan som gör en direkt och legitim åtskillnad mellan ”invandrare” och ”svenskar”. Dessa två kategorier fungerar enligt León Rosales (2001) som en binär opposition som präglar relationen mellan lärare och elever i skolan. Även andra forskare betonar att uppdelningen mellan svenskämnena resulterar i att elever som läser svenska framstår som den norm som svenska som andraspråkseleverna avviker från (Elmeroth, 2006; Lindberg & Hyltenstam, 2012; Siekkinen, 2021). Betydelsen som tillskrivs det svenska språket blir på så vis ”en skillnadsmarkör varigenom deras [elevernas] uteslutning från en svensk position markeras” (León Rosales, 2012, s. 53).

Med utgångspunkt i uppdelningen av skolans svenskämnen i svenska och svenska som andraspråk och hur dessa ämnen bildar arenor för normer kring språk och svenskhet i skolans vardag är syftet med följande artikel att undersöka hur några elever som läser svenska som andraspråk själva gör motstånd mot att bli kategoriserade som svenska som andraspråkselever.

Nedan presenteras kortfattat tidigare forskning och vidare artikelns teoretiska och metodologiska ramverk för att sedan, med utgångspunkt i en skoletnografisk studie, visa hur skolans vardag kan förstås utifrån normativa föreställningar som grundar sig i vad ”svenskhet” är och vem som kan göra anspråk på den.

Andraspråkseleven som kategori

Tidigare forskning visar att elever särskiljs för andraspråksundervisning i skolverksamheten vilket resulterar i institutionaliserade elevkategorier såsom nyanlända eller andraspråkselever. Genom denna typ av kategorier blir eleverna betraktade som avvikare från normen, berövade en status som infödda talare och

blir behäftade med ett bristande språk (Flores m.fl., 2015; King & Bigelow, 2018; Pihl, 2010; Siekkinen, 2017, 2021; Ålund, 2015). Stigmat i att bli kategoriserad som andraspråkselev bemöts dock av vissa elever med motstånd, bland annat genom att härma varandras bristande uttal eller nedvärdera andra elevers språkbehärskning och därigenom reproducerar eleverna själva de språkliga hierarkier som får dem att bli betraktade som avvikare från första början (Evaldsson & Cekaite, 2010; Talmy, 2009, 2015).

Kategoriserandet av andraspråkselever och de brister som kategorin blir behäftad med handlar dock inte bara om språk, utan flerspråkiga- och andraspråkselever används i skolverksamheten som benämningar på eleverna vilka ersätter mer etnifierade eller rasifierade begrepp (Evaldsson, 2002; Flores m.fl., 2015; Gitz-Johansen, 2006; Pihl, 2010). Tidigare forskning med fokus på den svenska skolkontexten visar å ena sidan att lärare såväl som även vissa elever själva, sällan ser elevers språkkunskaper i fler språk som en resurs, utan det ses snarare som ett hinder för att lära sig det svenska språket och ”bli svensk” eller lyckas med sitt skolarbete (Parszyk, 1999; Runfors, 2009). Å andra sidan visas även hur svenska som andraspråkselever förhåller sig ambivalent till svenska som andraspråksämnet då det, trots det stigma som det ofta förknippas med, också erbjuder elever en stöttning och en undervisning många uppskattar (Hedman & Magnusson, 2022, 2020; Siekkinen, 2021). Betydelsen av språk får dock en central betydelse för konstruktionen av ”invandrareleven” såväl som den ”svenska eleven” i skolans verksamhet (Gruber, 2007; Jonsson, 2007; Lahdenperä, 1997; León Rosales, 2012; Runfors, 2003, 2009).

Skolans vardag genom en poststrukturalistisk lins

Studien tar sin utgångspunkt i ett poststrukturalistiskt perspektiv med fokus på hur diskurser och normer konstituerar våra representationer av den sociala världen och som något som formar hur vi förstår oss själva och varandra genom att göra vissa saker begripliga och andra inte (Butler, 1990/2007). Detta kan förstås genom det som Butler (1990/2007) benämner som ”begriplighetsmatrisen” (*matrix of intelligibility*) där vissa sätt att vara som överensstämmer med rådande normer blir begripliga medan det som avviker blir obegripligt.

Foucault (2008) menar att användningen av språk producerar och vidmakthåller diskurser och de maktförhållanden som präglar dem, och fungerar på så vis som en ”operator” för maktförhållanden (Foucault 2008, s. 182). Tid, plats, rum och

maktrelationer samverkar också i hur diskurser medieras och därför kan vissa diskurser göra sig gällande i vissa kontexter och på vissa särskilda platser, medan de inte manifesteras i andra sammanhang (Rasmussen, 2006). Detta visar också att diskurser inte är statiska och determinerande, utan kan förstås genom Butler (1990/2007) så som att: "Jag står inte utanför det språk som strukturerar mig, men jag är inte heller determinerad av språket som gör detta 'jag' möjligt" (Butler 1990/2007, s. 37). Diskurser uttrycks också i det som *inte* sägs (Foucault, 2008) och handlar även om vem som kan uttrycka sig och vem som undertrycks (Ball, 2006). Lik som normer manifesteras och artikuleras därmed diskurser genom språk, såväl som bilder, materiellt och kroppsligt, som en form av symbolisk och/eller materialiserad praktik, vilket resulterar i en produktion, reproduktion och utmaning av diskurser (Staunæs, 2003).

Att eleverna i skola och utbildning kategoriseras som svenska som andraspråkselever kan ses utifrån det som Althusser (1976) kallar för interpellation, vilket innebär en typ av anrop som försöker positionera individer. Interpellation kan vidare också ses som ett görande, där namngivandet dessutom skapar de kategorier som interPELLERAS (Althusser, 1976, 1971/2001; Butler, 1993, 1997). De los Reyes (2014, s. 11) kallar det för "kategoriseringars performativa verkan" och blir således något vi använder för vår förståelse av varandra men är därmed inte något fast, essentialistiskt eller evigt utan snarare något som skapas och fylls med betydelser. Att vara kritisk till definitioner och kategorier betyder dock inte att de inte får reella konsekvenser eller upplevs som "riktiga" av människor som använder dem eller som får dem som etiketter (Milani & Jonsson, 2011). Genom att vissa kategorier och identiteter eller subjekspositioner upprepas framstår vissa positioner som mer naturliga och familjära än andra, samtidigt som upprepningen också innebär en viss instabilitet (Butler, 1993). Interpellationen kan besvaras genom att erkännas såväl som misserkännas av den som interPELLERAS, eller innebära en missinterpellation där "fel" subjekt svarar på anropet (Althusser, 1971/2001; Butler, 1997). Missinterpellation såväl som misserkännande lämnar utrymme för subjektet att göra motstånd genom att på olika sätt svara "fel" eller insistera på att bli adresserad på annat sätt (Butler, 1995). Ur ett utbildningsperspektiv blir eleverna bland annat interPELLERADE utifrån de kategoriseringar och förväntningar som finns inbyggda i skolans verksamhet och de rådande diskurserna och i denna artikel förstås interpellationen, dess erkännande, misserkännande, eller missinterpellation genom hur elever på olika sätt blir anropade som svenska som andraspråkselever, och hur de på olika sätt svarar eller inte svarar på anropet.

I likhet med hur Butler (1995) menar att performativa upprepningar leder till att vissa sätt att vara upplevs som mer naturliga än andra, framstår även språk genom sin upprepning som något naturligt och på förhand givet (Hopper, 1987). Utifrån den poststrukturalistiska ansatsen som fungerar som utgångspunkt i denna artikel innebär språk något performativt, som vi hela tiden gör och (re)producerar (Miller, 2012). Språk, dess gränser och även själva språkandet kan därmed ur ett rasiolingvistiskt perspektiv ses som konstruerat genom historiska, politiska och sociala processer med kopplingar till kolonialism och därmed ras/etnicitet (Alim m.fl., 2016; Rosa & Flores, 2017). I likhet med andra kategorier och kategoriseringar får också språk, trots sin konstruktion, reella konsekvenser för olika talare, där vissa språk, vissa sätt att tala och vissa språkbrukare värderas högre än andra (Bailey, 2007; Flores & Rosa, 2015).

En etnografisk studie på en högstadieskola

Förståelsen av normer, diskurser, kategoriseringar och språk, som redogjorts för ovan, används i denna artikel som ett sätt att analysera den empiri som senare presenteras. Artikeln tar sin utgångspunkt i en större etnografisk studie som genomfördes under hela läsåret 2016/2017 i årskurs nio på en relativt stor högstadieskola med cirka 400 elever, hädanefter benämnd som *Skolan*, centralt belägen i en större svensk stad (se vidare Siekkinen, 2021). I den större studien undersöktes de elevkategoriseringar som uppstår i och med gränsdragningen mellan skolans två svenskämnen, med särskilt fokus på hur kategorin ”svenska som andraspråkselev” görs och hur elever i skolans vardag förhandlar kring och förhåller sig till den.

Den etnografiska studiens genomförande har präglats av deltagande observationer i skolvardagen såsom på lektioner, raster och andra skolrelaterade aktiviteter samt inspelade gruppintervjuer med elever och lärare (Hammersley & Atkinson, 1983). De deltagande observationerna har praktiskt inneburit att jag pendlat mellan att främst observera skolvardagen genom att vara närvarande och föra fältanteckningar över det som skett på exempelvis lektioner till att agera som deltagare genom att vara med i elevernas gruppdiskussioner, delta på friluftsdagar och utflykter och äta lunch med eleverna och lärarna i Skolans matsal (jfr Fangen, 2005).

I föreliggande artikel analyseras ett utdrag från den större studiens fältanteckningar. Utdraget ingår som en del av ett mer omfattande material i den

ursprungliga studien, med fokus på hur eleverna på olika sätt gör motstånd mot att kategoriseras som svenska som andraspråkselever. Fältanteckningen i artikeln består av en observation på en svenska som andraspråkslektion i en av de årskurs 9 som följdes under det läsåret som studien genomfördes. Vid tiden för genomförandet av studien läste cirka 22 procent av eleverna på Skolan svenska som andraspråk, vilket ungefär motsvarade genomsnittet för skolor i det aktuella storstadsområdet (Stadskontoret, personlig kommunikation, 2 mars 2016) och storstäder i Sverige i allmänhet (Skolverket, 2015).

Studien har utgått från Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer varvid alla elever och lärare har fått skriftlig såväl som muntlig information om studien vid upprepade tillfällen. Alla deltagare i studien har gett sitt skriftliga samtycke till deltagande och har getts fingerade namn. I detta avseende har eleverna själva valt sina namn (jfr Morrow, 2008) för att undvika att jag som forskare, i mitt namngivande av eleverna, skulle tillskriva eleverna namn som kan uppfattas ha en särskild etnisk, kulturell och/eller religiös stämpel. Elevernas namnval *kan* reflektera hur de på olika sätt uppfattas, eller vill bli uppfattade, som människor utifrån kön, klass, etnicitet och/eller hudfärg, men behöver inte göra det. Namnvalen kan dock inverka på hur läsaren uppfattar eleverna, exempelvis utifrån mer eller mindre förutfattade meningar kopplade till de namn eleverna valt. (För mer ingående etiska resonemang kring studien se Siekkinen, 2021.)

Eleverna i studien som läser svenska som andraspråk på Skolan gör det för att de har gjort det på tidigare skolor eller för att de av lärarna beskrivs som elever som ”behöver” svenska som andraspråksundervisning. Flertalet elever är dock födda i Sverige, men alla svenska som andraspråkselever har ett annat modersmål än svenska registrerat i ett dokument som finns tillgängligt för alla lärare på Skolan. Informationen om modersmål kommer från elevens föräldrar eller vårdnadshavare vid första kontakt med barn- och skolomsorgen i kommunen och uppges alltså vid ansökan om förskoleplats och/eller vid skolstart eller byte av skola. Informationen om annat modersmål än svenska följer sedan eleverna genom hela den obligatoriska skolgången.

”På mitt språk?! Svenska!”

På Skolan där studien har genomförts organiseras svenskämnen på olika sätt i de olika klasserna. I en av niondeklasserna jag följer har eleverna svenska och svenska som andraspråk i samma klassrum, men med tillgång till ett mindre grupprum i anslutning till klassrummet. Där tillbringar de fyra svenska som

andraspråkselever i klassen ibland delar av lektionerna tillsammans med Anna, läraren som undervisar niorna i svenska som andraspråk. I den andra klassen hålls svenska som andraspråkslektionerna för de tio elever som läser ämnet i ett annat klassrum än svensklektionerna, vilket är fallet i utdraget nedan. Klassrummen ligger i detta fall mitt emot varandra i korridoren.

Eftersom eleverna gör flertalet nationella prov under årskurs 9 präglas en stor del av undervisningen stundtals av de kommande proven i svenska och svenska som andraspråk som eleverna ska genomföra senare under höst- och vårterminen. Lektionen nedan är inget undantag och eleverna arbetar i svenska såväl som svenska som andraspråk med August Strindbergs novell *Ett halvt ark papper* som på en hemsida finns inläst på nästan 30 språk.

I början av svenska som andraspråkslektionen har eleverna fått ett papper med novellen ”Ett halvt ark papper” på svenska som de har framför sig på bänkarna. ”Vi ska lyssna på svenska och sedan kan ni lyssna på era språk.” säger läraren Anna till klassen. Kalle, som sitter på en bänk precis framför mig, säger: ”Svenska då alltså?”. ”Det också”, svarar Anna. Hon tar fram hemsidan på sin dator som projiceras på whiteboardtavlan längst fram i klassrummet. Där står att novellen finns inläst på trettio språk och i sidmenyn under fliken ”lyssna” finns alla språk uppräddade i en lista i bokstavsordning. ”Det finns på bosniska och serbiska”, säger Anna till klassen och tittar på Sarah (som kommer från Serbien). Theres, som sitter bredvid mig vid samma bänk, frågar läraren vilket språk hon ska lyssna på. ”Det finns på nordkurdiska. Är det inte det [språket du talar]?” frågar Anna. Theres svarar att hon inte vet och en del av de andra eleverna kommenterar att nordkurdiska nog är rätt språk.

Alla elever tar fram hörlurar och försöker lyssna på den inlästa novellen på olika språk på sina lärplattor eller mobiler. Det tar lite tid att få igång ljudfilerna på hemsidan vilket väcker en del frustration bland eleverna, men tillslut verkar det fungera för de flesta. Jag ser att Theres lyssnar på den nordkurdiska versionen av novellen. ”Hittar alla sitt språk? Har alla hörlurar?” undrar Anna. Elin, som sitter snett framför mig till höger, en bänk bort till höger från Kalle, erbjuder en hörlur till honom så de kan lyssna tillsammans. ”Tigrinja” säger hon, vilket också är det språk som finns registrerat som Kalles modersmål i Skolans dokument. Kalle tackar nej till den erbjudna hörluren.

Efter att några av eleverna, bland annat Sarah och Victoria har frågat efter vad ord i texten betyder börjar Anna stryka under ord på den projicerade texten på tavlan, samma text som eleverna har fått på papper. ”Lyssna på ert språk”, säger hon medan hon stryker under orden som hon tror kan vara svåra för eleverna. ”På mitt språk?! Svenska! Jag kan inte mitt hemspråk [tigrinja]” utbrister Kalle högt. ”Kan du inte?” frågar Anna. ”Jag har bott här. Jag har inte bott där, så...” säger Kalle. Anna svarar inte utan fortsätter stryka under ord på tavlan.

Vid bänken framför mig har Karim letat fram novellen på arabiska och tillsammans med Kalle, Ahmed och Jack försöker de koppla in så många hörlurar som möjligt så att alla fyra kan lyssna på novellen på arabiska tillsammans. ”Lyssnar alla på arabiska nu?”, frågar Anna killarna, när hon märker detta. ”Ja”, svarar Kalle. ”Kan du det [arabiska]?” frågar Anna då. Kalle svarar: ”Lite...”, men med en ton som indikerar att han uppenbarligen inte talar sanning, men att det inte spelar någon roll. Han tar ut hörluren ur örat. Anna blir märkbart irriterad av situationen och höjer rösten. Hon säger till klassen att de läser sådana här texter som kan upplevas som svåra för att liknande texter kan komma på det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk som eleverna måste göra senare under våren. Hon förklarar vidare att hon tycker att det är viktigt att eleverna får träna så att de kan läsa den här typen av texter och att de kan få hjälp att förstå genom att lyssna på sina språk. Efter att ha tilltalat hela klassen riktar Anna sig mot Kalle och frågar honom hur han tycker att det känns? Hon frågar om han blir frustrerad för att han inte förstår eller om han tycker att det är jobbigt. Kalle svarar, i likhet med tidigare, att han inte kan tigrinja så han kan inte lyssna på novellen på något annat språk än svenska och förstå. ”Men då sa jag att du kunde stryka under orden” kontrar Anna. Kalle svarar att han inte har någon penna och att någon tagit den. Han går sedan ut ur klassrummet, till sitt skåp, och hämtar en penna. När Kalle kommer tillbaka säger läraren till honom att ”då kan du sitta här framme, så behöver du inte oroa dig för att någon ska ta din penna” och klappar på bänkplatsen längst fram i klassrummet, precis framför sig vid tavlan. Kalle svarar inte och sätter sig på samma plats som tidigare.

Lektionen fortlöper med att eleverna får tilldelat ord från novellen som de ska förklara inför hela klassen under lektionspasset. Lektionen avslutas

sedan genom att Anna säger till eleverna att: ”Läxan är att lyssna på novellen på ert språk hemma och läsa den på svenska”. (Fältanteckning, 28 november 2016.)

Motstånd och misserkännande

Klassrumssituationen som beskrivits ovan kan ses som ett exempel, av många, på hur förhandlingar kring normer, positioner och makt tar sig uttryck i skolans vardag och i svenska som andraspråksklassrummet. Dessa förhandlingar tar sig inte sällan uttryck i motstånd eller misserkännande av givna kategoriseringar. När Anna i början av lektionen till eleverna säger att: ”Vi ska lyssna på svenska och sedan kan ni lyssna på era språk” säger hon samtidigt att svenska inte är elevernas språk, eftersom de först ska lyssna på svenska och sedan på *elevernas* (”era”) *språk*, som därmed inte är svenska. Som nämnts ovan har alla svenska som andraspråkselever på Skolan ett annat modersmål än svenska registrerat i Skolans dokument, men elevernas användning och behärskning av detta modersmål framgår inte av dokumentet. Att tillskriva eleverna ett annat modersmål eller (första)språk än svenska kan därmed vara problematiskt, i synnerhet för de elever som exempelvis Kalle och Jack ovan som är födda i Sverige. För dessa elever, såväl som för andra, kan det vara svårt att avgöra vilket språk som ska räknas som modersmål eller förstaspråk, Skolans dokumentation till trots (Bijvoet & Fraurud, 2013; Lindberg, 2011). I ljuset av svenska som andraspråkslektionen och Skolans praktik som beskrivits ovan verkar dock läraren Annas förståelse av elevernas språkliga resurser utgå ifrån att de elever som läser svenska som andraspråk inte har svenska som ett av sina förstaspråk utan ett annat modersmål som de även förväntas behärska, och dessutom förväntas behärska bättre än svenska (jfr Skolverket, 2011).

Lärarens återupprepade påtalanden om att eleverna ska lyssna på sina språk, som inte förutsätts vara svenska, och att eleverna därmed inte betraktas ha svenska som ”sitt” språk blir också ett sätt att positionera eleverna som ”icke-svenska” (jfr Bunar, 2010) och som avvikare från det normala, den svenska normen (jfr Martinsson & Reimers, 2010). Genom att svara ”Svenska då alltså?” såsom Kalle gör, kan ses som ett sätt att göra motstånd mot positionen som ”icke-svensk”, ”andraspråkselev” eller som en elev inte anses ha svenska som ”sitt språk” (jfr León Rosales, 2012). Kalles motstånd blir därmed ett misserkännande (Butler, 1995) av interpellationen av sig själv som elev med annat modersmål än svenska såsom den är avsedd, utan istället uttrycker Kalle att han vill bli adresserad på annat sätt, det vill säga som en elev som har svenska som sitt språk.

Kalles misserkännande besvaras dock inte explicit av läraren Anna. Istället för att kommentera hans anspråk på svenska språket uttrycker hon förvåning när Kalle säger att han inte kan sitt ”hemspråk”, det vill säga det icke-svenska språk han av Anna förväntas lyssna på såväl under lektionen som hemma i läxa. Att Anna till en början inte möter Kalles uttalande kan tolkas utifrån hur även tystnad är performativt (Foucault, 2008). Tystnaden innebär på så vis en (re)produktion av den rådande normen som placerar Kalle utanför en position som ”den svenska eleven” på grund av hans deltagande i svenska som andraspråksämnet. Därmed avfärdar Anna genom sin tystnad även Kalles anspråk på svenska språket (jfr Ball, 2006), i synnerhet då hon även senare vid flertal tillfällen återupprepar distinktionen mellan det svenska språket och elevernas språk genom exempelvis att säga att eleverna kan få hjälp att förstå genom att lyssna på sina språk (som därmed inte är svenska) och när lektionen ska avslutas återigen betonar att eleverna får i läxa att hemma läsa novellen på svenska men lyssna på *sina* språk.

Svenskämnenas uppdelning och svenskhetens schibbolet

I exemplet med Annas påtalande av elevernas modersmål som något annat än svenska ryms en dikotomi mellan första- och andraspråkstalare som också manifesteras genom uppdelningen mellan svenskämnen och svenska som andraspråksämnets existens (jfr Flores m.fl., 2015; King & Bigelow, 2018; Siekkinen, 2017, 2021; Talmy, 2015). Att svenska som andraspråk som ämne är avsett för elever med svenska som sitt andraspråk resulterar i sin tur i en konstruktion av svenska som ett ämne för elever med det svenska språket som modersmål, där eleverna i sin tur även kategoriseras som svenska, till skillnad från de osvenska andra svenska som andraspråkseleverna.

Kalles anspråk på det svenska språket och svenskhet, och lärarens avfärdande av detta, kan vidare tolkas som att positionen svensk utifrån lärarens perspektiv blir en obegriplig position i svenska som andraspråksklassrummet (Butler, 1990/2007). Det är en position som inte står öppen för svenska som andraspråkselever att ta, utan de konstrueras och kategoriseras just som en avvikelse från normen ”svenska elever” (jfr Lindberg & Hyltenstam, 2012). Det kan liknas vid den *binära opposition* som kategorierna ”svensk” och ”icke-svensk” (/”invandrare”) får i skolan (León Rosales, 2001) och som förstärks genom uppdelningen av svenskämnen (jfr Bunar, 2010). Denna uppdelning sker dessutom på flera nivåer bl.a. genom att ämnena dels på ett övergripande utbildningspolitiskt plan är skilda i skolans styrdokument (Lgr11) och även socialt

och rumsligt i form av sorteringen av elever i olika ämnen och klassrum. Uppdelningen mellan svenskämnen innebär därmed att dess sociala och rumsliga platser blir arenor för normer kring svenskhet, där svenska som andraspråkssklassrummet blir en plats och en kontext som förknippas med det icke-normativa och det onormala och avvikande: en ”icke-svenskhet” (jfr Rasmussen, 2006; Martinsson & Reimers, 2010). Genom att göra anspråk på ”svenska” och ”svenskhet” i svenska som andraspråkssklassrummet överskrider Kalle de normenliga förväntningar där språk–det svenska språket–är en del av den normativitet och den svenska normen som produceras och reproduceras i skolan (jfr Elmeroth, 2006; Lindberg & Hyltenstam, 2012). Där förknippas ett svenskt ”vi” med det svenska språket och svenskundervisningen, vilket ställs mot ett icke-svenskt ”ni” som har ”ert” språk, som är något annat än svenska, i svenska som andraspråksundervisningen.

I språkvetenskapliga sammanhang framhålls ofta betydelsen av skillnader i uttalet för hur man ser på talare och drar språkliga gränser mellan ”vi och dom”. Med ursprung i Bibeln används ordet *schibbolet* för att beskriva hur denna uttalsskillnad används för att skilja mellan folk (Bibelkommissionen, 1973/2000, Domarboken, kap. 12:5–6). I relation till att kategoriseras som svenska som andraspråkselev utgör dock språkkunskaper och att inte prata svenska på ”rätt” sätt sällan ensamma urvalskriterium för svenska som andraspråk, varken på Skolan eller skolor i allmänhet i Sverige (Skolinspektionen, 2020). Istället är det olika typer av utländska markörer, såsom födelseland eller föräldrars födelseland, som avgör om elever blir kategoriserade som svenska som andraspråkselever eller inte (Sahlée, 2017). I svenska som andraspråkssklassrummet ovan blir ett annat stipulerat modersmål än svenska centralt för hur elevernas förstås som icke-svenska. Gränsdragningen mellan svenskämnen fungerar därmed som en *schibbolet* för svenskämnet såväl som svenskheten (Azar, 2006; Siekkinen, 2021), vilket i en metaforisk betydelse innebär att gränsdragningen mellan att bli passera som svensk eller inte utgår från uppfattningar kring vem som anses behärska det svenska språket och vara svensk, vilket i sin tur avgör vilka elever som därmed kategoriseras som och görs till svenska som andraspråkselever eller inte (jfr Alim m.fl., 2016; Bailey, 2007; Flores & Rosa, 2015; Rosa & Flores, 2017).

Det riskfyllda ifrågasättandet

I klassrummet råder en ojämlik maktrelation mellan lärare och elever och genom sitt motstånd mot att kategoriseras som svenska som andraspråkselev ifrågasätter och utmanar Kalle de normer som råder i svenska som andraspråkssklassrummet

(Foucault, 1975/1991). Men Kalles utmaning av de normativa förväntningarna som finns på honom och eleverna i klassrummet innebär även att han riskerar att utsättas disciplinering och bestraffning. Den makt Anna har i klassrummet i egenskap av lärare kan betraktas som det som av Foucault (1975/1991) benämns som *pastoral*, det vill säga en makt som utövas under förevändning att det är för individens eget bästa. Den tar sig uttryck genom den uppmärksamhet Anna riktar mot Kalle och kan närmast beskrivas som en ”vänlig maktutövning” (Bartholdsson, 2007), genom hur hon inför hela klassen frågar Kalle om hans protester har att göra med att han tycker att undervisningen och uppgiften är svår eller jobbig och om det bottnar sig i en frustration av att inte förstå. Annas frågor uttryckta som omtanke kan ändå betraktas som straff eller disciplinering i form av förlöjligande och en förödmjukelse och som ett sätt att sätta Kalle på plats och låta honom, såväl som resten av klassen, veta att han genom sina normbrytande protester har gjort fel.

Annas bemötande innebär dessutom en mer explicit tillrättavisning av Kalle, genom att hon påtalar att han inte följt uppgiftsinstruktionerna för lektionen. Att instruera Kalle att sätta sig längst fram i klassrummet innebär dessutom underförstått en möjlighet för Anna att få bättre uppsyn över Kalle och att lättare granska såväl som fortsätta att disciplinera honom under den fortsatta lektionen (jfr Foucault, 1975/1991). I lärarens tillrättavisning konstrueras även Kalle som en ”svag” elev, vars motstånd mot den disciplinära makten som skolan och läraren utgör beror på brister som är situerade i honom själv som individ och som grundar sig i brist på förståelse eller känslor av otillräcklighet (jfr Bartholdsson, 2007).

Utifrån lärarens eget perspektiv kan den uppmärksamhet hon riktar mot Kalle dock uppfattas och ses som en genuin omtanke (jfr Talmy, 2009), trots att den tar avstamp i den ojämlika relationen mellan läraren, som en professionell vuxenauktoritet, och eleverna – i form av en åldershierarkisk maktstruktur. Uppmärksamheten utgör på så vis en av den vänliga maktutövningens ”mjuka” tekniker (Bartholdsson, 2007). På det sättet förringas det anspråk på svenska språket som Kalle gör och hans utmanande av svenska som andraspråkslärarens maktposition i egenskap av lärare bortförklaras. Exemplet visar också hur en utmaning av normativa föreställningar och diskurser, och att göra anspråk på och förhandla om en position som inte accepteras av andra, kan ses som ”att bråka” (Rasmussen, 2006). Kalles utmaning av maktrelationerna i klassrummet och av

lärarens position som den ”goda” synliggör därmed en påtaglig maktutövning (Bartholdsson, 2007).

Diskussion och slutsatser

I artikeln visas sammanfattningsvis att uppdelningen mellan svenskämnen, och den vardagliga, massmediala och politiska debatt som omgärdar dem, resulterar i att kategorierna ”svenska” och ”andraspråkselev” blir något som upprepas och därmed blir de familjära och igenkännbara (jfr Rasmussen, 2006) men där ”de svenska eleverna” figurerar som en osynlig norm (jfr Siekkinen, 2017, 2021). Att göras till svenska som andraspråkselev kan ses som en kategoriserings performativa verkan då den *gör* något genom att eleverna förstås eller *ses* genom denna kategorisering (jfr Butler, 1990/2007, 1997; de los Reyes, 2014; Milani & Jonsson, 2011). Därmed blir det svårt för lärarna att acceptera dessa elevers anspråk på det svenska språket, då kategorin inte rymmer ”det svenska” eller ”svenskheten” i sin egenskap av att vara en binär opposition till normen (jfr León Rosales, 2001, 2012). Samtidigt är eleverna inte determinerade av dessa kategorier utan kan, såsom Kalle, argumentera emot dem och förhandla om sin position genom att ge ett annat svar än det som förväntas utifrån de tillrop som sker (jfr Butler, 1997).

Kalle förhandlar således om sin position som svenska som andraspråkselev genom att ta avstånd från sitt stipulerade modersmål, göra anspråk på det svenska språket som ”sitt”, och i förlängningen en position som överensstämmer med elevnormen, den ”svenska eleven”. Kalle möter dock ett undvikande och en tystnad, en tystnad som likväl innebär ett avfärdande av Kalles normbrytande handlingar och anspråk på ”svenskheten”. I detta avseende spelar det mindre roll om Kalle eller de andra eleverna i svenska som andraspråksklassrummet metaforiskt sett kan uttala schibboleter på rätt sätt enligt svenskspråkiga normer, eftersom de fortfarande kommer att betraktas som icke-svenska. Det utdrag som presenteras i artikeln kan ses som ett uttryck för hur normer kring språk och svenskhet förekommer i skolan och något som artikuleras inte minst i uppdelningen av svenskämnen där de ”både stabiliseras och destabiliseras i de ständiga intersektioner de är en del av (Martinsson, 2014, s. 267). Svenska och svenska som andraspråk blir på detta sätt arenor i skolans vardag där elever och lärare förhandlar om vem som kan kalla det svenska språket sitt och vem som därmed kan göra anspråk på svenskhet och därmed slippa bli betraktade som de avvikande, onormala och icke-svenska.

Referenser

- Alim, H. S., Rickford, J. R., & Ball, A. F. (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press.
- Althusser, L. (1976). *Filosofi från proletär klasstandpunkt* (1 utg.). Cavefors.
- Althusser, L. (1971/2001). *Lenin and philosophy, and other essays*. Monthly Review Press.
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2 utg) (s. 547–578). Studentlitteratur.
- Azar, M. (2006). *Den koloniala bumerangen: Från schibbolet till körkort i svenskhet*. Östlings bokförlag Symposion.
- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. I M. Heller (Red.), *Bilingualism: A social approach* (s. 257–274). Palgrave Macmillan.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor* (Stockholms Studies in Social Anthropology, 61) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Bibelkommissionen. (1973/2000). *Bibel 2000: texterna: Gamla testamentet, Tillägg till Gamla testamentet - de apokryfa eller deuterokanoniska skrifterna, Nya testamentet: Bibelkommissionens översättning 1999/[träsnittsvinjetter: Kristina Anshelm]*. Verbum.
- Bijvoet, E., & Fraurud, K. (2013). ”Rinkebysvenska” och andra konstruktioner av språklig variation i dagens flerspråkiga Sverige. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2 utg.) (s. 369–396). Studentlitteratur.
- Björkholm, R. (2020, 5 juni). *Grundskolorna anmäls för diskriminering*. Sveriges Radio.
<https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=104&artikel=7489094>
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådet.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of “sex”*. Routledge.
- Butler, J. (1990/2007). *Genustrubbel: Feminism och identitetens subversion*. Daidalos.
- Butler, J. (1995). Subjection, resistance, resignification: Between Freud and Foucault. I J. Rajchman (Red.), *The identity in question* (s. 229–250). Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. Routledge.

- Ceasar, I. (2020, 16 mars). *SVÄ-ämnet räddar elever och svensklärare*. Skolvärlden. <https://skolvärlden.se/artiklar/sva-amnet-raddar-elever-och-svensklarare>
- de los Reyes, P. (2014). Introduktion - inte bara jämställdhet. I *Inte bara jämställdhet: Intersektionella perspektiv på hinder och möjligheter i arbetslivet*. Forskningsrapport till Delegationen för jämställdhet i arbetslivet. SOU 2014:34 (s. 9–34). Fritzes.
- Elmeroth, E. (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 177–194.
- Elmeroth, E. (2018). *Etnisk maktordning i skola och samhälle* (2 utg.). Studentlitteratur.
- Evaldsson, A.-C. (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(1), 1–16.
- Evaldsson, A.-C., & Cekaite, A. (2010). ”Schwedis’ he can’t even say Swedish”- Subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups. *Pragmatics*, 20(4), 587–604. <https://doi.org/10.1075/prag.20.4.05eva>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber.
- Ferhatovic, M. (2020, 26 maj). *Svenskfödda barn läser svenska som andraspråk*. Sveriges Radio. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=128&artikel=7466018>
- Flores, N., Kleyn, T., & Menken, K. (2015). Looking holistically in a climate of partiality: Identities of students labeled long-term English language learners. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019787>
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- Foucault, M. (1975/1991). *Övervakning och straff*. Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Francia, G. (2013). Svenska som andraspråk: Literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I S. Bagga-Gupta, A.-C. Evaldsson, C. Liberg & R. Säljö (Red.), *Literacypraktiker i och utanför skolan* (s. 107–125). Gleerups.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Roskilde forlag.

- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik* (Linköping Studies in Arts and Sciences No. 387) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Haddad, P. (2014, 3 april). *Elever felplaceras i svenska som andraspråk*. P3 Nyheter. <https://sverigesradio.se/artikel/582281>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography. Principles in practice*. Travistock Publications.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Student ambivalence toward second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2022). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 452–466. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hopper, P. (1987). Emergent Grammar. *Proceedings of the thirteenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, 139–157.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Ordfront.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen*. Ordfront.
- Kindenberg, B. (2013, 13 februari). Svenska som andraspråk – ett missförstått ämne. *Skola och samhälle*. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/bjorn-kindenberg-svenska-som-andrasprak-%E2%80%93-ett-missforstatt-amne/>
- King, K. A., & Bigelow, M. (2018). Multilingual education policy, superdiversity and educational equity. I A. Creese & A. Blackledge (Red.), *The Routledge handbook of language and superdiversity: An interdisciplinary perspective* (s. 459–472). Taylor and Francis.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. HLS förlag.
- Lannvik Duregård, M. (2012, 29 oktober). Ämnet som aldrig fått någon chans. *Grundskolläraren*. <https://www.lararen.se/grundskollararen/annat/amnet-som-aldrig-fatt-nagon-chans>
- León Rosalés, R. (2001). På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlundahet, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk

- bakgrund och den svenska skolan. I A. Bigestans & A. Sjögren (Red.), *Ljssna: Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer* (s. 15–26). Mångkulturellt centrum.
- León Rosales, R. (2001). På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlunda, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan. I A. Bigestans & A. Sjögren (Red.), *Ljssna: interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer* (s. 15–26). Mångkulturellt centrum.
- Lgr 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Lindberg, I. (2011). Fostering multilingualism in Swedish schools – intentions and realities. I R. Källström & I. Lindberg (Red.), *Young urban Swedish. Variation and change in multilingual settings* (s. 149–172). Göteborgs universitet.
- Lindberg, I., & Hyltenstam, K. (2012). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2012 – Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholms universitetsförlag.
- Magnusson, U. (2013). Paradigms in Swedish as a second language – Curricula for primary school and secondary school in Swedish as a second language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 61–82.
- Martinsson, L. (2014). Intersektionell normkritik: Om jämställdhet, arbetsliv och omvandlingar av makt. I *Inte bara jämställdhet: Intersektionella perspektiv på hinder och möjligheter i arbetslivet*. Forskningsrapport till Delegationen för jämställdhet i arbetslivet. SOU 2014:34 (s. 247–272). Fritzes.
- Martinsson, L., & E. Reimers (2010). Introduction. I L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Norm-struggles: sexualities in contentions* (s. 1–12). Cambridge Scholars.
- Milani, T., & Jonsson, R. (2011). Incomprehensible language? Language, ethnicity and heterosexual masculinity in a Swedish school. *Gender and Language*, 5(2), 239–276. <https://doi.org/10.1558/genl.v5i2.241>
- Miller, E. R. (2012). Performativity theory and language learning: Sedimentating, appropriating, and constituting language and subjectivity. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 23(1), 88–99.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.010>
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49–61.
<https://doi.org/10.1080/14733280701791918>

- Parszyk, I.-M. (1999). *En skola för andra: Minoritetelevers upplevelse av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. HLS Förlag.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mångfald i skolen. Det sakkyndige blikket* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, M. L. (2006). *Becoming subjects: Sexualities and secondary schooling*. Routledge.
- Regeringsbeslut U2020/05524. Uppdrag om en bred översyn av svenskämnen. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2020/11/uppdrag-om-en-bred-oversyn-av-svenskamnena/>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Prisma.
- Runfors, A. (2009). Modersmålssvenskar och vi andra. Ungas språk och identifikation i ljuset av nynationalism. *Utbildning & demokrati*, 18(2), 105–126. <https://doi.org/10.48059/uod.v18i2.906>
- Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk. Om elevers språk och skolans språksyn* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 101) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185
- Skolinspektionen. (2020). *Svenska som andraspråk i årskurs 7–9*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2020/svenska-som-andra-sprak-7-9-slutversion.pdf>
- Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*.
- Skolverket. (2015). *Skolor och elever i grundskolan läsåret 2015/16*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever/skolor-och-elever-i-grundskolan-lasaret-2015-16-1.241617>
- Siekkinen, F. (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm. *Educare*, 2017:1, 27–49.
- Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara. Eleverpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk* (Gothenburg studies in educational sciences, 455) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

- Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11(2), 101–110. <https://doi.org/10.1080/08038740310002950>
- Talmy, S. (2009). Forever FOB? Resisting and reproducing the other in high school ESL. I A. Reyes & A. Lo (Red.), *Beyond yellow English: Toward a linguistic anthropology of Asian Pacific America* (s. 347–365). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327359.003.0021>
- Talmy, S. (2015). A language socialization perspective on identity work of ESL youth in a superdiverse high school classroom. I N. Markee (Red.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 353–368). Wiley.
- Torpsten, A.-C. (2006). *Ett monokulturellt erbjudande. Om svenska som andraspråk i grundskolans läro- och kursplaner* (Pedagogiska uppsatser, Nr. 7) [Licentiatuppsats]. Växjö universitet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Ålund, A. (2015). *Swedish as multiparty work. Tailoring talk in second language classroom* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.

Kontakt

Frida Siekkinen
frida.siekkinen@gu.se

Vänligen citera som:

- Siekkinen, F. (2022). Svenskhetens schibbole: Svenskämnen som arenor för normer kring språk och svenskhet i skolans vardag. I P. Sundqvist, C. Waldmann, B. Straszer & B. Ljung Egeland (Red.), *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* [Language in school, leisure time, and working life: Current arenas for Swedish research in applied linguistics] (s. 119–138). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. <https://doi.org/10.15626/asla2022.29>