

»DET ÄR JU BARA SÅ  
ATT MAN SKA GÅ I SVENSKATVÅ«  
INSTITUTIONELL ORDNING OCH REPRODUKTION I SKOLAN

AV

SABINE GRUBER  
DOKTORAND, TEMA ETNICITET  
LINKÖPINGS UNIVERSITET

## Bilageförteckning

Följande bilagor till *Rapport Integration 2003* trycks separat.

OBS att titlarna kan komma att ändras.

Dan Olof Roth & Jan Ekberg: *Invandrares yrken och utbildning på 2000-talets arbetsmarknad*

Lena Nekby: *Inte bara invandring – Utvandring av de utrikes födda från Sverige*

Ali Ahmed: *Vad säger ett efternamn? – En experimentell studie av etnisk diskriminering*

Wuokko Knocke: *Rekrytering för mångfald?*

Saeid Abbassian: *Integration i arbetslivet genom egenföretagande – Är det möjligt för invandrade kvinnor?*

Roger Andersson: *Att flytta eller inte flytta? En kvantitativ studie av socioekonomiska utfall för flyktingar som flyttat från de svenska storstäderna*

Roger Andersson: *Storstadsarbete – rapport från ett europeiskt forskningsprojekt*

Åsa Bråmås: *Utvecklingen av boendesegregationen i mellanstora städer under 1990-talet*

Irene Molina: *Etnisk diskriminering i boendet*

Nihad Bunar: *Komplement eller konkurrent? Fristående gymnasieskolor i ett integrationsperspektiv*

Mathias Blob: *Skolinledning för nyanlända flykting- och invandrarbarn. En översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*

Sabine Gruber: *»det är ju bara så att man ska gå i svenska två« – institutionell ordning och reproduktion i skolan*

---

Sabine Gruber: *»det är ju bara så att man ska gå i svenska två« – institutionell ordning och reproduktion i skolan*

© Integrationsverket och författaren

ISSN 1651-1662

Integrationsverket

Box 633

601 14 Norrköping

[www.integrationsverket.se](http://www.integrationsverket.se)

© omslagsfoto: Johan Tibbelin

Grafisk form: Anna-Sofia Quensel

Tryck: Elanders Digitaltryck, Stockholm AB 2003

# INNEHÅLL

Förord	5
Inledning	6
Vardagens vanemässighet och institutionalisering	8
Ordningen som möjliggör förutsägbarhet	9
»De har rätt till svenskatvå-undervisning« en institutionaliserad praktik	11
Motsägelsefulla processer, några avslutande reflektioner	14
Noter	15
Referenser	15



# FÖRORD

Integrationsverket har i uppdrag av regeringen att lämna en årlig rapport om tillståndet och utvecklingen inom olika samhällssektorer när det gäller situationen för invånare med utländsk bakgrund. I *Rapport Integration 2003* analyseras utvecklingen på arbetsmarknaden, inom utbildningsväsendet och barns och ungdomars uppväxtvillkor samt utvecklingen av det segregerade boendet. Rapporten beaktar särskilt förekomsten av diskriminering.

Ett antal forskare har fått uppdrag av Integrationsverket att bidra med underlag som vi här publicerar som expertbilagor.. Samtliga forskare ansvarar själva för innehållet i sina bidrag och Integrationsverket tar inte ställning till innehållet. En förteckning över bilagorna återfinns på sidan 2.

De forskare som bidragit med expertbilagor till *Rapport Integration 2003* är: Dan Olof Rooth & Jan Ekberg, Lena Nekby, Ali Ahmed, Wuokko Knocke och Saeid Abbasian som lämnat rapportbilagor till arbetsmarknadsdelen, Roger Andersson, Åsa Bråmås och Irene Molina till boendedelen samt Nihad Bunar, Mattias Blob och Sabine Grüber som författat underlag till skoldelen.

Norrköping den i december 2003

Abdullahi Aress  
Avdelningschef

# »DET ÄR JU BARA SÅ ATT MAN SKA GÅ I SVENSKATVÅ«<sup>1</sup>

## Inledning

Skolans potential som mötesplats och social överbryggare tycks otvetydig i de utbildningspolitiska visioner och direktiv som gjorts gällande sedan införandet av den nioåriga grundskolan. Det budskap som återkommande förmedlas handlar om att barn och ungdomar åtminstone i skolan »ska träffa varandra över klass-, köns- och etnicitetsgränser« (SOU 1996:143:17). Skolpolitikens inkluderande hållning styrs utifrån visionen om att skolan som miljö har förutsättningar att stimulera till möten mellan elever från olika samhällsgrupper och att detta är värdefullt för elevernas inhämtande av kunskaper, färdigheter och attityder. De som framför andra har i uppdrag att realisera skolan som en mötesplats där sociala skillnader överbryggas är skolans lärare. Sedan många decennier tillbaka har skolpolitiken genomstrukturerats av en jämlikhetstanke som syftar till ett socialt integrerat Sverige (se exempelvis Richardsson 1999). Med utgångspunkt från de visioner och direktiv som skrivits fram i olika styr- och policydokument tillskrivs skolans personal en förmåga att bemöta och göra något åt den ojämlikhet som präglar samhället och återspeglar sig i skolans elevgrupper.

Skolpolitikens ledmotiv har varit att alla elever, oavsett social bakgrund, ska ha samma möjligheter till utbildning och därigenom möjlighet till social mobilitet. En i dag tämligen utbredd uppfattning handlar dock om att skolan inte lyckats särskilt väl med att realisera de skolpolitiska visionerna om skolan som en social överbryggare. Såväl media som forskning rapporterar om problematiska diskrepanser mellan politiska visioner och skolans praktik. Inte minst har visionen om det som omtalas som

den mångkulturella skolan och dess realisering ofta stått i fokus för en sådan rapportering (se exempelvis Parszyk 1999, Bunar 2001, Runfors 2003).

Det kan vara problematiskt att jämföra de visioner som uttrycks i läroplaner och policydokument med den verksamhet som faktiskt pågår i skolan. Åtminstone om man har en ambition att utifrån detta hävda något entydigt om skolans framgång eller misslyckande. Skolpolitiska visioner talar främst om hur det borde vara i skolan och kännetecknas av att de speglar starka och framtidsinriktade ideal och värden (Runfors 2003). Däremot blir tolkningen och omsättningen av visionerna ett uppdrag för de enskilda skolorna. Ann Runfors (2003) pekar på direktivens svårtolkade karaktär i sin studie av några grundskolor i en Stockholms förort och visar på en rad motsägelser i de visioner och mål som skolan har att arbeta efter (se även Bringlöv 1996). Inte minst pekar Runfors på att de anställda i skolan lämnas ensamma med tolkningsarbetet, oklarheter och en mängd dilemman att hantera.

Min avsikt med denna framställning är emellertid inte att göra en jämförelse mellan vision och praktik eller att mäta skolans verksamhet gentemot de mål som anges i olika policydokument. Däremot utgör spänningen och motsägelsen mellan vision och praktik en viktig utgångspunkt för de resonemang jag kommer att föra fram, vilka handlar om att praktiken tycks producera och reproducera det som enligt visionerna och målen ska motverkas. Mer precist menar jag att skolans verksamhet i vissa avseenden snarare tycks bidra till att skapa och återskapa de olikheter som den enligt visioner och måldokument ska överbrygga. Skolans praktik verkar därmed mynna ut i

något annat än det som var tänkt och tenderar alltså snarare att befästa sociala olikheter som elever har med sig i skolan. Liknande tankegångar förs fram av Runfors (2003) som hävdar att lärares välmenande ambitioner att försöka ge kategorin invandrarbarn möjligheter att »klara sig« i skolan och därigenom göras delaktiga på likvärdiga villkor i samhället, snarare tycks resultera i marginaliseringseffekter, än i lärarnas goda avsikter. Andra studier av skolan (se till exempel Parszyk 1999) bekräftar att kategorin invandrarelever upplever att de är diskriminerade av sina lärare.

Under min fältstudie i en högstadieskola följde jag skolpersonalens arbete på nära håll under drygt ett läsår. Efter att ha deltagit i verksamheten och lyssnat till en mängd diskussioner och samtal såväl på arbetsmöten som på kafferaster i personalrummet blev det uppenbart för mig att skolpersonalens intentioner knappast handlade om att skapa eller återskapa sociala skillnader mellan elever. Detta till trots, mynnade deras uttalade ambitioner om att inte göra skillnader mellan elever – att »behandla eleverna lika oavsett bakgrund« som de uttryckte det – ändå ut i att skillnader skapades och återskapades. Det jag vill rikta strålkastarljuset mot här handlar om att vissa av skolpersonalens handlingar snarare verkade resultera i att invandrarbarn skapades och återskapades än att det överbryggades.

En sådan effekt av skolans praktik kan delvis förstås i termer av att skolan omvandlar sociala »inputs« avseende etnicitet, klass, kön etc. till utbildnings- »outputs« i form av betyg, utbildningsframgång och karriärer (se till exempel Bourdieu 1977). Det vill säga, utbildningssystemet tenderar att omvandla elevers sociala bakgrund till utbildningskarriärer, varigenom samhällets övergripande maktstrukturer återskapas. Studier (se till exempel *Rapport Integration 2002*, SOU 2000:39) talar för att etnicitet, klass och kön har betydelse för elevers studieframgång och ambitioner. Utbildningssystemet tycks således ha en reproducerande roll vad det gäller elevers sociala bakgrund. Men i det mellanrum som uppstår mellan elevers inträde i skolan respektive deras utgång från skolan, pågår även en praktik där det »görs skola«. För att skaffa oss mer kunskap om skolans reproducerande processer måste vi även synliggöra den praktiken. Vi bör alltså inte nöja oss med ett konstaterande som säger att skolan reproducerar rådande maktförhållanden. Istället bör vi även rikta blicken mot skolpraktiken och ställa oss frågan; hur går reproduktionen egentligen till? Jag menar att detta är en central fråga för att vi ska kunna utveckla vår kunskap om de sociala processer som genomsyrar

skolpraktiken och dess betydelse för vissa elevgrupper, i detta fall elever med utländsk bakgrund.

Den fortsatta framställningen kommer att ta sin utgångspunkt i en lokal skolpraktik, vars övergripande syfte handlar om att belysa och analysera sådana motsägelsefulla processer mellan intentioner och effekter som jag diskuterat inledningsvis. Texten fokuserar skolpraktiken som en institutionaliserad praktik och intresserar sig både för den sociala ordning som dirigerar skolans vardagliga verksamhet och hur praktiken skapar och återskapar invandrarbarn.<sup>2</sup> Med hjälp av empiriska exempel från min fältstudie kommer jag att visa hur social ordning upprätthålls av rutiner och vardaglig verksamhet. Här tydliggörs även den institutionaliserade praktikens betydelse för att få den dagliga verksamheten att flyta. Därefter riktar jag uppmärksamheten mot en specifik praktik, nämligen skolans undervisning i ämnet svenska som andraspråk, för att visa hur denna praktik mynnar ut i att elever med annat modersmål än svenska konstrueras och reproduceras som de avvikande *Andra* i relation till övriga elever. Mitt val av fokus, skolans undervisning i ämnet svenska som andraspråk, bör emellertid inte förstås eller läsas som ett argument i debatten för eller emot en sådan undervisning. Syftet handlar snarare om att försöka tydliggöra hur de mest ambitiösa och välvilliga intentionerna riskerar att resultera i praktiker som skapar och återskapar olikhet och avvikelse. Min poäng är att det knappast finns några entydiga lösningar på de behov och dilemman som ger sig till känna i skolan. Vad jag vill visa är att skolans personal ständigt ställs inför nya utmaningar i sitt arbete, som pockar på reflektion och ett kritiskt förhållningssätt.

Social ordning respektive oordning kan enbart förstås i relation till varandra, de är varandras motsatser och förutsätter varandra. De skolpraktiker jag kommer att belysa nedan präglas företrädesvis av social ordning. Men självfallet präglas inte skolans verksamhet enbart av social ordning - där förekommer även oordning. För att kontrastera den ordning jag redogör för kommer jag även att ge några glimtar av det jag definierar som social oordning i skolpraktiken. Social ordning förstås i denna kontext som ett kollektivt fenomen som existerar mellan människor och omfattar gemensamma föreställningar om vilka handlingar som lämpar sig inom ett visst socialt sammanhang (Aspelin 2003). Medan social oordning närmast kan förstås som frånvaron av sådana gemensamma föreställningar. Det är alltså utifrån denna betydelse jag kommer att diskutera samt förstå fenomenen ordning och oordning i denna framställning.

Den ansats jag redogjort för här leder till att mitt primära intresse är riktat mot att tydliggöra de sociala processer som skolpersonalens handlingar är förbundna med, nämligen institutionalisering och effekter av denna. Denna ansats innebär också att jag inte analyserar personalens handlingar som uttryck för medvetna intentioner eller tillskriver dem ett personligt agerande.

## Vardagens vanemässighet och institutionalisering

För att kunna göra den sociala organisation vari »skollivet« ligger inbäddat begriplig, har jag tagit hjälp av ett teoretiskt perspektiv som främst Peter Berger och Thomas Luckmann företräder och som handlar om samhällets fortlöpande konstruktion genom institutionalisering. Berger och Luckmann (1979) definierar sociala institutioner som mönster av beteende, vilka etablerats över tid i en viss kontext och kommer att uppfattas som att »det är så här man gör«. En institution kan vara en organisation av en verksamhet som exempelvis skolan. Eller som Mary Douglas (1986) för fram, en social konvention uppstår när samtliga parter har ett gemensamt intresse av att det finns en norm som garanterar att saker och ting görs på ett visst sätt. Berger och Luckmanns resonemang utgår från att all mänsklig aktivitet riskerar att bli vanemässig och därmed även utsätts för att inordnas i beteendemönster. Det är denna form av vanemässighet eller rutinisering vilken föregår institutionaliseringen som kommer att vara av betydelse för mina fortsatta resonemang. En central poäng i Berger och Luckmanns teori bygge handlar om att institutionaliseringen fungerar som en dialektisk process. I ett välkänt citat formulerar de detta på följande sätt: »Samhället är en mänsklig produkt. Samhället är en objektiv verklighet. Människan är en social produkt.« (ibid:78). I förenklade ordalag innebär detta att förhållandet mellan människan, den som producerar något och den sociala världen som är hennes produkt, är och förblir dialektiskt. Den rundgång som Berger och Luckmann tydliggör mellan individen och den sociala kontexten talar alltså för att de påverkar varandra ömsesidigt. Med stöd av de analytiska verktyg som dessa teoretiska tankegångar erbjuder kommer jag fortsättningsvis att argumentera för att skolans praktik omges av en social ordning, vilken skapas och upprätthålls via just vanemässighet och institutionalisering. Jag kommer även att hävda att dessa processer skapar en verklighet, vilken uppfattas som naturlig och självklar för skolpersonalen, i

form av en »common-sense« kunskap. Detta innebär med andra ord att skolpersonalens handlingar styrs av »något mer« än intentioner och direktiv. De styrs även av en social ordning som är förbunden med fortlöpande institutionaliseringsprocesser. I linje med detta resonemang kan inte heller skolpersonalens handlingar primärt förstås som ett resultat av att enskilda lärare vill ha det på det ena eller andra sättet. Deras handlingar bör istället förstås som en effekt av att dessa handlingar upplevs inom ramen för en given ordning av att »det är så här man gör«.

Eftersom individerna är en del av den rådande ordningen innebär detta också att ordningen i sig frikopplats och delvis befinner sig utom räckhåll för den enskilda individens erfarenheter och upplevelser. Common-sense kunskapen ligger därmed inte fullständigt öppen för reflektion, den ligger snarare inbäddad i ordningen. Detta fenomen speglades också ofta i de frågor som personalen ställde till mig, när de undrade över mina iakttagelser och synpunkter på den verksamhet de bedrev. Indirekt förmedlade deras frågor en medvetenhet om att deras arbete styrdes av en ordning, som var så självklar för dem att de inte längre kunde »se den«, som någon formulerade sig. Men eftersom jag kom »utifrån« hyste de en viss förhoppning om att jag skulle kunna se »med nya ögon« på det arbete de utförde i skolan. Erfarenheten är emellertid att mina reflektioner blev som mest uppskattade när de låg i linje med en dominerande common-sense kunskap. Det vill säga mina reflektioner blev i regel mest välkomnade när de uppfattades som en bekräftelse av skolpersonalens erfarenheter. En möjlig tolkning av detta är att de företrädesvis sökte sådan kunskap som på ett smidigt sätt kunde konkretiseras i deras dagliga praktik (Runfors 2003).

Den skola vi nu på ett mer konkret sätt ska närma oss är belägen centralt i en större kommun. Som jag redan tidigare nämnt är det en högstadieskola som står i blickfånget för vårt intresse. Blicken är därmed riktad mot en specifik skolpraktik. Men det behöver inte nödvändigtvis innebära att aspekter av denna sociala praktik inte har giltighet även för andra skolpraktiker eller institutionella sammanhang (jmf Olsson 1995). Tvärtom menar jag att det finns anledning att anta att vissa dimensioner som jag lyfter fram har en mer allmän giltighet för sociala institutioner och därmed även relevans för andra institutionella praktiker. Det som kommer att ställas i blickfånget för vår uppmärksamhet är hur denna common-sense kunskap med stöd av rutiner och vardaglig verksamhet upprätthåller en social ordning i skolan som skapar och återskapar olikhet och avvikelse.



## Ordningen som möjliggör förutsägbarhet

Att skolans elever fördelas och grupperas i årskurser, klasser och undervisningsgrupper kan uppfattas som en självklar ordning. I den skola där jag var fanns hela denna enorma organisation av klasser, grupper, lokaler och tider återgiven på ett antal inplastade A4 ark i en liten snurra utanför skolexpeditionen. Utifrån de scheman som hängde i snurran kunde såväl elever som lärare utläsa var i skolhuset de skulle befinna sig vid olika tidpunkter under dagen. För de allra flesta tycktes emellertid dessa scheman vara överflödiga eftersom schemat (oftast) var en kunskap man tillägnade sig i början av varje nytt skolår. Att lära sig schemat utantill underlättade tillvaron, eftersom det inte krävde särskild uppmärksamhet på vart och när nästa lektion skulle börja etc. För de nya eleverna »sjuorna« var schemat med (dess angivelser) för tider, salar och lärare en ny erfarenhet som behövde introduceras. Redan första dagen på högstadiet, uppropsdagen, ägnade klasslärarna tid åt att »gå igenom schemat« och förklara dess förkortningar, tids- och salsangivelser. »Sjuorna« hade även det som kan beskrivas som en introduktionstid, då det var allmänt accepterat att de ibland gick till fel sal, missade tider eller inte visste vilken grupp de tillhörde. Denna organisation av lärare och elever i tid och rum skapar en grundläggande ordning i skolan och bildar en central utgångspunkt för den verksamhet som bedrivs där. Pedagogiska ideér och nyheter som diskuterades inom lärargruppen mynnade ofta ut i en diskussion om huruvida det överhuvudtaget var möjligt att genomföra idén »rent schematekniskt«. Uttrycket schematekniskt syftade på organisationen av tider, ämnen, elevgrupper och lärare och frågan om schemateknik knöts till om det alls var möjligt att påverka organisationen på ett sådant sätt att den låg i linje med personalens pedagogiska ambitioner och visioner.

Skolans fysiska miljö i form av dess olika lokaler återspeglade både rum av ordning och rum av oordning. I kontrast till skolsalarna där det sällan rådde tveksamhet om hur det sociala livet skulle organiseras – vilket agerande som var acceptabelt eller vem som ansvarade för ordningen – präglades det sociala livet i exempelvis korridoren av osäkerhet. I skolsalarna bedrevs det som kan definieras som skolans kärnverksamhet, nämligen undervisning. Skolans undervisningsverksamhet omgärdades av en institutionaliserad ordning, vilken tog sig uttryck i en common-sense kunskap om hur saker och ting skulle göras. Till skillnad från skolans undervisningsalor

var skolkorridoren inte lika tydligt förbunden med skolans centrala uppdrag. Korridoren var främst en plats där eleverna förväntades tillbringa sin lediga tid, när de inte hade undervisning. Det var en stor öppen yta som användes för olika ändamål. För eleverna var korridoren främst en plats där de umgicks med andra elever när de inte hade lektioner. Medan korridoren i huvudsak fungerade som en transportyta för personalen som de passerade när de förflyttade sig till och från olika lärosalar. Mot bakgrund av detta är det också möjligt att förstå att korridoren var en plats för olika och motstridiga föreställningar om hur det sociala livet skulle organiseras där.

I korridoren försiggick en hel del bråk, konflikter och oroligheter mellan elever, ibland även mellan elever och lärare. Under en period förekom även att äldre ungdomar (som lämnat skolan) sökte sig till korridoren för att umgås med sina yngre kamrater som fortfarande gick i skolan. Personalen upplevde dessa incidenter och händelser som oroande. De väckte oro och gav dem en känsla av att de inte hade tillfredsställande uppsikt över korridoren. De talade om korridoren som ett problemområde i skolan och i återkommande diskussioner vid olika möten eller samtal i personalrummet restes frågan »hur problemen i korridoren ska lösas«. Personalen uttryckte frustration över de uppkomna bekymren, upprördhet över en del elevers beteende och oro för tilltagande bråk. Olika uppfattningar uttalades och speglade en osäkerhet om hur det sociala umgänget i korridoren borde organiseras. Periodvis tog sig problemen med korridoren uttryck i det som närmast låter sig beskrivas som en kamp om ordningen. En kamp som främst utspelade sig mellan personalen och vissa elever. För personalen handlade kampen om att få kontroll över »kungarna i korridoren« som en del definierade problemet. Att stävja de utmaningar mot ordningen som dessa elever orsakade, för att därigenom även förhindra att problemen spred sig till andra sammanhang i skolan, exempelvis undervisningen.

Men låt oss nu fortsätta att rikta blicken mot det som framförallt karaktäriserades av ordning i skolans verksamhet. Det vi kunnat se så här långt är att ordningen materialiserar vissa institutionaliserade ideér, som att exempelvis elever med utgångspunkt från ålder delas in i olika undervisningsgrupper. Föreställningar som dessa fungerar som en common-sense kunskap rörande hur undervisningen bör organiseras. Ordningen bildade ett nätverk av positioner som tilldelade eleverna kategoriseringar så som »7C-eleverna«, »franska-elever«, »eleverna i åttan«, »sv2-eleverna« etc. Elevkategoriseringar som dessa kompletterades ofta med ett tillägg, till exempel

att 7C-eleverna var »pratiga«, franska-eleverna var »ambitiösa«, eleverna i åttan var »skoltrötta« och att »sv2«-eleverna var »spontana och livliga«. Kategoriseringarna förmedlade något om de föreställningar de var behäftade med. De kan sägas vara konstruerade utifrån skolpersonalens uppdrag att undervisa, kontrollera och värdera enskilda elevers studieresultat. Kategoriseringarna var med andra ord förbundna med den relevans de hade för personalens arbete och kan sägas spegla ett »jobb« perspektiv på eleverna (se även Olsson 2000). Kategoriseringarna tenderar att ta fasta på enstaka kriterier som uppfattades som gemensamma eller generella för de elever som blev objekt för dessa, som i fallet med kategorin svenska-två-elever, vilka ofta omtalades som spontana och livliga.

En mer konkret illustration av det jobbperspektiv jag syftar på när det gäller kategoriseringarna, ryms i följande bild av hur en lärares erfarenhet av en specifik elevgrupp omvandlades till en generell erfarenhet, som sedan blev vägledande för arbetet. Läraren berättade för mig om sina erfarenheter av elever som läser franska och berättade att dessa elever var väldigt ambitiösa och skolmotiverade. Med utgångspunkt från denna erfarenhet gjorde hon vid flera tillfällen bedömningen att »franska-eleverna« kunde klara sin lektion utan lärare när det uppstod akut vikariebrist; »de är så duktiga och ambitiösa och jobbar lika bra vare sig de har en lärare som övervakar dem eller ej«. Vad vi ser här är hur en uppfattning som en viss lärare har om en specifik elevgrupp kan omvandlas till en generell erfarenhet gällande »franska-elever«. Denna uppfattning blir vägledande i kommande beslut om klassen, i detta fall om de behövde vikarier eller inte. Kategoriseringar av elever underlättade det löpande arbetet och kategoriseringen franska-elever är bara ett exempel bland flera som användes av lärarkollegiet för att få arbetet att flyta. I denna illustration som gällde kategorin franska-elever tydliggörs också institutionaliseringens dialektiska process, som jag beskrivit ovan. Individerna är med och producerar något som hon sedan kommer att uppfatta som en objektiv verklighet, vilken i sin tur blir vägledande för hur hon agerar.

Här följer ytterligare ett exempel på institutionalisering, från ett utklipp av mina fältanteckningar. Jag hade varit med på en lektion hos en lärare som arbetat länge i skolan och efter lektionen blev vi kvar i klassrummet och småpratade om lärararbetet. Läraren reflekterade då så här:

Det är så mycket mer en lärare gör än att undervisa, men det är svårt att sätta ord på det där andra. Det är

en kunskap man skaffar sig med åren, som ung och nyutbildad lärare behärskar man den inte. Det dröjer innan man har lärt sig, men sen vet man precis vilka strategier man ska ha när olika saker händer. Jag vet och kan se precis hur jag ska göra i olika situationer och det underlättar för mig i arbetet. En nyutbildad lärare har helt enkelt sina begränsningar eftersom man inte är så erfaren och då blir arbetet också mer krävande.

Vad läraren ger uttryck för här är betydelsen av rutiner och igenkännande i arbetet och att detta i förlängningen underlättar arbetet. Den institutionaliserade ordningen inger alltså trygghet och förmedlar att »det är så här man gör«. Den blir något att »luta sig mot«. Det kan förstås som att tack vare en institutionaliserad ordning upplevs arbetet i en mening enklare att hantera. Även nästa utklipp från fältanteckningarna ger uttryck för en liknande reflektion.

Eleverna har lämnat salen. Jag blir kvar med Olle som berättar för mig att han sadlat om till lärare på senare år och att han stortrivs med lärarjobbet. Han tillägger att han visserligen inte har någon pedagogisk utbildning, men att hans tidigare kompetens var efterfrågad och gav honom en chans att pröva på läraryrket. Det Olle framhåller som det svåraste med lärararbetet är att få hela personalen att som han formulerar det »att gå åt samma håll«, att alla gör likadant. Han säger att det inte är ungarna som är det svåra i det här jobbet. Det är vuxenkollektivet som är det stora och svåra jobbet i skolan, att få till ett konsekvent förhållningssätt, »att vi gör likadant«.

Vad som innefattas i lärarens definition av en gemensam hållning var ett tema som gång efter annan togs upp i skolpersonalens olika sammankomster och möten. Det återkom även som ett av de mer informella samtalsämnen i personalrummet. I ambitionen att gå åt samma håll eftersträvade arbetsgruppen en gemensam hållning som de kunde enas kring. Men förutom att personalen betonade värdet av ett konsekvent bemötande i förhållande till skolans elever, fanns där ytterligare ett syfte som handlade om att underlätta arbetet med att ta svåra beslut och ställningstaganden. Det vill säga »ha något att luta sig mot« när man ställdes inför knepiga ställningstaganden.

Skolans sociala liv präglades i många avseenden av intensitet och händelserikedom. En lärare liknade skolmiljön vid en centrifug som drar igång varje morgon när hon och hennes kollegor anlände till personalrummet. Skolpersonalen var ständigt på väg någonstans till lektion, från lektion, till ett föräldrasamtal, från ett planeringsmöte, telefonen ringde,

elever knackade på i personalrummet, elevkonflikter uppstod i korridoren, enskilda elever behövde hjälp etc. I förlängningen av detta handlade arbetet ofta om att hantera komplexa sociala sammanhang. Via regler, normer och rutiner kunde personalen uppnå en beredskap inför det ständiga flödet av händelser och problem som ställde förväntningar och krav på lösningar och åtgärder. Därigenom blev deras arbete hanterbart.

Den beredskap som skolpersonalen eftersträvade i sitt arbete kan definieras som en handlingsberedskap som syftade till att kunna hantera de dilemman som kontinuerligt uppstod i verksamheten. Runfors (2003) beskriver denna beredskap som att skolpersonalens agerande har ett handlingsorienterat perspektiv, vars sikte är inställt på den lokala situationen. Beredskapen möjliggör alltså ett flyt i arbetet. Personalens handlingsorienterade perspektiv speglades inte minst i deras kunskapssökande som dominerades av sökande efter konkreta lösningar på de problem de ställdes inför i sitt arbete (se även Runfors 2003). En av skolans studiedagar skulle personalen diskutera olika dilemman de kunde ställas inför vad det gäller betygssättning och elevers närvaro respektive frånvaro i skolan. Frågorna ingick i ett diskussionsmaterial som Skolverket utarbetat för grundskolan.<sup>3</sup> Samtliga frågor var av karaktären att det inte fanns några givna svar på dem. Syftet var snarare att bjuda in till olika reflektioner och ställningstaganden som behövde diskuteras och motiveras. Skolanställda runt om i landet hade ursprungligen formulerat frågorna och riktat dem till Skolverket för att få hjälp eller stöd i olika ställningstaganden man stod inför. En fråga handlade till exempel om hur man som lärare ska agera när en elev med stor frånvaro på grund av skolk ändå har goda resultat på de prov som hon eller han gör. Personalen diskuterade frågorna i mindre grupper. I den grupp där jag deltog blev det påfallande lite diskussion och reflektion. Samtalet präglades istället av att finna »rätt svar« på de frågor som ställts. Det vill säga komma fram till ett svar på frågan som gruppen bedömde vara rätt och som de kunde enas kring. Vid den storgruppsredovisning som följde efter gruppdiskussionerna upprepades samma mönster. Grupperna ville veta »svaren« från de övriga grupperna. Därefter ville de veta »Skolverkets svar« – Skolverket hade i sitt arbetsmaterial även publicerat sina ställningstaganden och motiveringarna till dem, i de olika frågorna. Gruppernas sätt att hantera frågorna på studiedagen ser jag som ett uttryck för deras strävan efter det jag omtalat som en handlingsberedskap i arbetet. Längre diskussioner som inte ledde fram till konkreta beslut eller åtgärder upplevdes i regel som »flummiga« eller

frustrerande av personalen, eftersom det inte erbjöd direkta svar på de frågor personalen brottades med. Runfors (2003) pekar på att den sammansatta undervisningsverklighet som omger lärarnas arbete just kräver ständiga ställningstaganden och att detta lämnar ett begränsat utrymme för överväganden. Med referens till Jan Thavenius (1981) konstaterar hon att det i undervisningssituationen finns ett »tvång att handla« (ibid:95), vilket med nödvändighet bidrar till att en komplex verklighet förenklas och att handlingar och politiska implikationer omformuleras till pragmatiska tumregler och strategier.

Det jag redogjort för i detta avsnitt illustrerar hur institutionen hjälper individen att »tänka« (Douglas 1986). Tänka i betydelsen att den institutionella ordningen innebär att antalet alternativ som skolpersonalen behöver reflektera över minskar. Individen behöver inte definiera varje situation på nytt, steg för steg (se även Olsson 1995, Närvänen 1994). Olika situationer kan istället inkluderas i den förhandskunskap individen redan har och bli tillgänglig för andra. Individen kan sägas bli befriad från att reflektera över ett antal alternativ, samtidigt som en ökad förutsägbarhet möjliggörs.

Inblickarna i skolverksamheten förmedlar hur en social ordning skapas och upprätthålls via rutiner och vanemässighet och hur ordningen materialiseras via exempelvis scheman, lokaler och elevkategoriseringar. Men de antyder också att skolpraktiken inte enbart föregrips av ordning, också oväntade och överraskande saker kan inträffa. I nästa avsnitt ska vi se lite närmare på den ordning som omgav skolans undervisning i svenska som andraspråk och hur dess praktik tenderar att skapa och upprätthålla skillnader.

## »De har rätt till svenskatvå-undervisning« en institutionaliserad praktik<sup>4</sup>

Vi ska nu fästa blicken på den institutionella ordning som omger skolans undervisning i ämnet svenska som andraspråk. Mer precist ska vi uppmärksamma hur svenska som andraspråk konstrueras som en avvikelse till det som anses vara »den vanliga svenskan« och hur vissa elever i förlängningen av detta konstrueras som avvikande Andra.

I den skola där jag utförde mina fältstudier bedrevs undervisningen i svenska som andraspråk av lärare med särskild utbildning och kompetens för att undervisa i ämnet. Några av dessa lärare hade arbetat länge på just denna skola och »byggt upp svenska-två undervisningen« som deras kollegor formulerade det.

En av de lärare som undervisade i ämnet, berättade för mig att det »står i författningarna« att elever med annat modersmål än svenska har rätt till »svenskatvå-undervisning«. Därefter tillade hon med eftertryck, »har de rätt till det så ska de också ha det, det är en fråga som jag drivit hårt genom åren«. I samtal som jag förde med andra lärare bekräftades denna uppfattning. Personalen gav ofta uttryck för en känsla av stolthet över att skolan hade så väl tilltagna resurser för undervisningen i svenska som andraspråk och att de lyckats bibehålla dessa resurser trots omfattande ekonomiska nedskärningar under senare år. Vid några tillfällen antydde enskilda lärare att skolan kanske till och med hade viss överkapacitet på resurser knutna till undervisningen i svenska som andraspråk. Men slog i samma andetag fast att när det nu fanns gott om resurser skulle de också utnyttjas ordentligt och komma eleverna tillgodo. Överhuvudtaget tyckte skolpersonalen att undervisningen i svenska som andraspråk var välfungerande och bra organiserad. De jämförde med andra skolor i kommunen som inte hade lärare med specifik kompetens för ämnet och som inte prioriterat denna undervisning på samma sätt som deras skola. Många ställde sig undrande inför hur dessa andra skolor egentligen löste behovet av undervisning i svenska som andraspråk.

Inom lärarkollegiet speglades en generell uppfattning om att elever som inte hade svenska som modersmål självfallet skulle undervisas i svenska som andraspråk. Följande urklipp från ett samtal jag förde med en av de undervisande lärarna i ämnet, återger de föreställningar som låg till grund för och bildade en slags bas för hurskolan organiserade undervisningen i svenska som andraspråk.

Det är egentligen väldigt svårt att bedöma hur mycket svenska en svenskatvå-elev egentligen kan. De kan till synes klara sig mycket bra och verka duktiga i svenska, men rätt som det är faller de igenom och då visar det sig att de inte alls har grunden i språket, så som man behöver för att komma vidare. Det är minsann inte så lätt för invandrarelever som kommit till Sverige, att hämta in både svenska språket och undervisningsstoffet. Forskarna hävdar ju att efter 12-års ålder så har man nått kulmen av sin kapacitet för att lära ett nytt språk. Därefter får man det bara allt svårare och det märks ju bland de äldre eleverna. De kan verka vara duktiga på svenska, men vissa saker lär dom sig aldrig, till exempel rätt ordföljd.

Den uppfattning som här kommer till uttryck utgör ett centralt argument för att elever med annat modersmål än svenska ska undervisas i svenska som andraspråk. Till denna ståndpunkt knyts även ambi-

tioner att dessa elever ska lära sig så mycket svenska som möjligt. I samtal och diskussioner som pågick mellan lärare och annan personal i skolan hörde jag dem ofta reflektera över hur det skulle vara att komma till ett nytt land där man inte kunde språket. De konstaterade att det inte kunde vara så lätt för de elever som flyttat till Sverige som flyktingar. Deras uppfattningar om dessa elever handlade om att många av dem kämpade mycket hårt med sitt skolarbete och då inte minst med att lära sig det svenska språket. Som en konsekvens av detta var det även angeläget att i möjligaste mån värna om de resurser som var knutna till undervisningen i svenska som andraspråk. Skolpersonalens föreställningar om elevernas behov av att lära sig svenska och deras mer generella föreställningar rörande elever som flyttat till Sverige, mynnade ut i åtgärder där elever med annat modersmål än svenska undervisades i svenska som andraspråk. Detta gällde oavsett deras tidigare kunskapsnivå i svenska språket. Det sågs som en självklarhet att det på såväl kort som lång sikt skulle löna sig för dem att läsa svenska som andraspråk framför svenska som modersmål, eftersom de då skulle vara bättre rustade för att klara sina fortsatta studier. Runfors (2003) diskuterar liknande erfarenheter i sin studie, vilka hon beskriver som framtidens nyckel. Denna framtidens nyckel innefattar bland annat lärares uppfattningar om att »en bra svenska« är en förutsättning för att elever med annat modersmål ska klara utbildning, arbetsmarknadskonkurrens och bli delaktiga i samhället.

Skolans praktik gällande undervisning i svenska som andraspråk resulterade i att såväl elever som nyligen flyttat till Sverige som elever vilka länge varit bosatta i Sverige eller till och med var födda här undervisades i detta ämne. Det var modersmålet som blev det avgörande kriteriet om en elev skulle undervisas i svenska som andraspråk eller svenska som modersmål. Det jag lyft fram här antyder också att det sker en utveckling av den institutionella ordningen. Denna består i att institutionaliseringen av behovet av undervisning i svenska för elever med annat modersmål än svenska mynnar ut i nya konstruktioner. Här skapas såväl en ny elevkategori, svenskatvå-elever som ny expertis i form av svenskatvå-lärare i skolan. Om jag håller mig till den lokala praktik som står i fokus för denna framställning är det uppenbart att utvecklingen av expertkunskaper särskilt kom att omfatta de lärare som undervisade i svenska som andraspråk, vilka blivit det som kan kallas för skolans invandrarexpert.<sup>5</sup> I kraft av att dessa lärare undervisade i svenska som andraspråk och därigenom hade kontakt med samtliga skolans elever



med annat modersmål än svenska, uppfattades de av sina kollegor som kunniga och erfarna i frågor som rörde kategorin invandrarelever. Det var också dessa lärare som exempelvis informerade sina kollegor om de datum när Ramadan påbörjades och avslutades eller som med jämna mellanrum kopierade artiklar som behandlade ämnen vilka kunde relateras till kategorin invandrarelever. En av dessa lärare som arbetat länge i skolan berättade för mig att kollegorna ofta vände sig till henne för att fråga om sådant som gällde »våra invandrarelever och andra kulturer«. Hennes ståndpunkt var att även kollegorna borde lära sig en del om denna elevkategori och om sådant som berörde dem, att de borde intressera sig för att gå på kurser som behandlade dessa ämnen. »Hon förmedlade att hon själv gått på väldigt många sådana kurser genom åren och egentligen inte kunde lära sig så mycket mer om detta.«

Men, som hon uttryckte det; »det är svårt att få dom andra att gå, dom har så mycket annat dom också vill gå på när det blir fortbildningsdagar, som har med deras ämnen att göra«.

Undervisningen i svenska som andraspråk och svenska som modersmål var med skolpersonalens terminologi »parallellagda i schemat«. Det innebär att till exempel alla elever i årskurs 7 hade undervisning i svenska samtidigt, endera i svenska som andraspråk eller svenska som modersmål. Mer konkret innebar detta att elever som undervisades i svenska som andraspråk lämnade sin ordinarie undervisningsgrupper och klassrum för att bilda »svenskatvå-grupper« tillsammans med elever från andra klasser inom samma årskurs. De undervisades därmed i ett annat ämne, i en annan grupp och i en annan sal än i sina respektive klasser. De »gick till svenskatvå-undervisningen«. Detta kan jämföras med skolans stödundervisning, som framförallt bedrivs i separata lokaler och av särskilda lärare. Elever som deltog i skolans stödundervisning lämnade också klassrummet och sina ordinarie undervisningsgrupper för att få sin undervisning någon annanstans tillsammans med andra elever.

Konstruktioner av normalitet och avvikelse kan enligt Anne-Lise Arnesen (2002) förstås som effekter av hur undervisningen organiseras i tid och rum. I en studie av marginaliseringsprocesser i skolan visar Arnesen (2002) bland annat hur olikhet och avvikelse konstrueras genom att den undervisning som betecknas som den »vanliga« undervisningen företrädesvis bedrivs i klassrummet. Medan den undervisning som bedrivs utanför klassrummet, i hennes studie specialundervisning i mindre grupper, konstrueras som en avvikelse i förhållande till klassrumsundervisningen.

Arnesens analytiska poänger kan överföras till skolans organisation av undervisningen i ämnet svenska som andraspråk och hur den ordning som omger undervisningen i detta ämne skapar och återskapar avvikelser. Klassrummet och klassen blev måttstocken för det som ansågs vara den normala undervisningen i skolan. Stödundervisningen skapades som ett alternativ till den ordinarie klassrumsundervisningen och en åtgärd för enskilda elever som hade olika former av svårigheter att följa undervisningen i klassen. Men till skillnad mot undervisningen i svenska som andraspråk hade stödundervisningen en länk till det som allmänt kallades den »vanliga« undervisningen. Samtliga arrangemang kring stödundervisningen hade det uttalade syftet att eleven i möjligaste mån och så snart som möjligt skulle återvända till den ordinarie klassrumsundervisningen. Ambitionen var med andra ord att den enskilda eleven snarast möjligt skulle normaliseras från stödundervisningen, som mer betraktades som en tillfällig åtgärd eller parentes i den enskilda elevens skolgång. En sådan motsvarighet förekom dock inte vad det gällde undervisningen i svenska som andraspråk. Dessa elever blev kvar i »svenskatvå-grupper« och därigenom särskiljda från skolans övriga undervisning i svenska därför att de hade ett annat modersmål än svenska.

Skolpersonalen argumenterade återkommande för de vinster som var förknippade med de små grupperna i svenska som andraspråk och de möjligheter detta gav till mer stöd och hjälp. Denna argumentering återkom även i sammanhang där specialundervisningens fördelar diskuterades. När enskilda elever hade önskemål om att byta från svenska som andraspråk till undervisning i svenska som modersmål, var det i huvudsak också detta budskap som framfördes till eleverna och deras föräldrar. Skolpersonalen avrådde från byte till »svenska« eftersom det skulle kunna äventyra elevernas studieresultat längre fram, när »luckor i svenskan« plötsligt skulle kunna uppstå.

Ordningen där skolans undervisning i ämnet svenska som andraspråk konstrueras som en avvikelse gestaltas även tydligt i de mer pragmatiska undantag som gjordes från skolans allmänna praxis gällande denna undervisning. Ett sådant undantag gjordes bland annat i en blivande sjuåring där antalet elever med annat modersmål än svenska var väldigt högt. När jag diskuterade detta med en av klassens lärare berättade han att mer än halva klassen egentligen borde undervisas i svenska som andraspråk. Men eftersom det då skulle innebära att väldigt få elever, endast en minoritet i klassen, skulle undervisas i svenska som modersmål, hade kollegiet bestämt att

»några av de duktigaste svenskatvå-eleverna skulle gå över till den vanliga svenskan«. Läraren tyckte personligen att lösningen hade fungerat bra för samtliga elever, men konstaterade att man till nästa läsår skulle återgå till den vanliga ordningen. Skälet till detta var att antalet »svenskatvå-elever« skulle utökas, vilket möjliggjorde en jämn spridning av dessa elever i klasserna och därmed var det även möjligt att skapa en lämplig storlek på undervisningsgrupperna i svenska som andraspråk. Ett problem som läraren dock bekymrade sig för var att de elever som undervisats i »vanlig svenska« skulle vilja fortsätta i dessa grupper. Att de inte skulle vilja läsa svenska som andraspråk igen och att det skulle krävas mycket argumentering från skolans sida för att kunna genomföra denna återgång till ordningen. I detta undantag speglas återigen hur undervisningen i svenska tycks utgöra en självklar norm och hur undervisningen i svenska som andraspråk konstrueras som en avvikelse i relation till detta. Det var svenskundervisningen som bildade utgångspunkt för skolans planering av grupper och scheman och i förhållande till det intog organiseringen av undervisningen i svenska som andraspråk en underordnad roll.

Skolpersonalens engagemang för elever med undervisning i svenska som andraspråk, deras uppfattningar om att denna undervisning måste ses som en rättighet samt att det är ett angeläget behov för dessa elever, kan förstås som att skolan står på de behövandes sida (jmf Börjesson 1997). Deras handlande kan sägas vara baserat på ett rättvisetänkande grundat i föreställningar om att elever med annat modersmål än svenska är i behov av extra resurser, för att de ska ha en rimlig chans att lära sig den svenska som deras »svenska« kamrater redan kan. Ytterligare ett sätt att se på skolans praktik rörande undervisningen i svenska som andraspråk är att skolpersonalens välmenande intentioner om att erbjuda elever goda möjligheter att lära sig svenska också resulterar i en verksamhet som tenderar att konstruera och reproducera dessa elever som avvikande. Denna ordning framträder som en särskiljande praktik, där svenska som modersmål blir en slags norm och elever med annat modersmål uppmärksammas utifrån att de anses ha brister i förhållande till de elever vilka talar svenska som modersmål.

## Motsägelsefulla processer, några avslutande reflektioner

Utgångspunkten för de resonemang jag fört fram i denna text har varit en lokal skolpraktik. Nu när vi

börjar närma oss slutet vill jag dock framhålla att jag inte menar att skolans sociala ordning endast är lokalt producerad. Skolan befinner sig inte vid sidan om samhället utan är i allra högsta grad en del av samhällets ordning och kan därför inte enbart förstås utifrån lokala omständigheter. Fortsatta studier av skolans sociala praktik bör därför även omfatta externa relationer i syfte att klarlägga hur skolans dagliga verksamhet är förbunden med och influeras av omgivande samhällsordningar.

Vad som stått i fokus för denna text är motsägelsefulla processer mellan skolans intentioner och dess effekter. Med utgångspunkt från iakttagelser jag gjort i en högstadieskola har jag argumenterat för att skolpersonalens handlingar är förbundna med institutionaliseringsprocesser och att dessa skapar en verklighet i form av common-sense kunskap. Mina resonemang har kretsat kring hur institutionaliseringen möjliggör en handlingsberedskap för dem som arbetar i skolan, samtidigt som den också mynnar ut i oförutsedda effekter. Vad vi kunnat se i de empiriska exempel jag lyft fram är att skolpersonalen eftersträvar någon form av kontroll över problem, behov, dilemman etc. som gör sig gällande i skolpraktiken. Jag har beskrivit detta som en form av handlingsberedskap. Bland annat har vi sett hur skolan hanterar behovet av undervisning i svenska för elever med annat modersmål än svenska. Textens inledande i citat i rubriken »det är ju bara så att man ska gå i svenska två« fångar tydligt hur skolans organisering av denna undervisning utvecklats till en institutionaliserad praktik och att den ordning som skapats kring detta blivit norm. Vi har sett att det inte alltid är elevernas individualitet som blir legitimerande för de åtgärder som vidtas i skolan, utan snarare kategoriseringarna som motiverar och avgör vilka åtgärder som vidtas. Vad som tydliggjorts är att rutinerna gör något med eleverna, att de skapar och upprätthåller normalitet och avvikelse, likhet och olikhet. Rutinernas världsliga karaktär kan sägas mynna ut i ett betydligt större socialt drama, än vad som kanske är för handen i den dagliga praktiken. De empiriska nedslagen antyder att konstruktioner av olikhet och likhet inte enbart är produkter av en institutionell ordning. De är också effekter av den interaktion som sker i spänningen mellan institutionen och skolpersonalens vilja och ambitioner att försöka hantera och lösa de svårigheter som ger sig till känna i arbetet. En fortsatt analys av skolpraktiken bör mot bakgrund av detta sträva efter att ytterligare klarlägga de sociala processer som genomkorsar dess handlingar.

Så här mot slutet vill jag även reflektera över det faktum att institutionaliseringen tycks bidra till att

skapa något »nytt«. Ser vi till den praktik som utvecklats kring skolans undervisning i svenska som andraspråk så har den också bidragit till att skapa både nya experter och elever. De nya experterna, »svenskatvå-lärarna«, har förutom sina specialkunskaper gällande undervisning av elever med annat modersmål än svenska, även blivit något av skolans experter på »kultur- och invandrarfrågor«. De nya eleverna, svenskatvå-elever, har i denna ordning specifika behov som behöver tillgodoses etc. För att nå kunskap om hur skolans praktik bidrar till att skapa och återskapa invandrarskap ser jag det som angeläget att närmare studera denna form av utveckling och de motsägelser som framträder där, mellan skolans inkluderande visioner och dess särskiljande praktik. Vilken betydelse har utvecklingen av nya experter och elever för skolans möjligheter att vara en social mötesplats och arena där sociala skillnader överbryggas?

## Noter

- 1 Citatet är ett urklipp från mina fältanteckningar. Det är en lärare som säger detta till mig när vi talar om skolans undervisning i ämnet svenska som andraspråk. Tidigare kallades ämnet för svenskatvå och förkortades i regel sv2. Numera använder dock skolverket beteckningen svenska som andraspråk i alla sina dokument, vilket ibland även förkortas sva. Benämningen svenskatvå lever dock fortfarande kvar i skolpraktiken. Längre fram i texten redogör jag närmare för ämnet svenska som andraspråk.
- 2 Denna text är en del av ett avhandlingsarbete, baserat på en fältstudie i en högstadieskola. Avhandlingen syftar till att belysa hur skolans personal förhåller sig till och hanterar social olikhet och likhet samt hur detta är relaterat till föreställningar och etnicitet och kultur.
- 3 Skolverket är bland annat tillsynsmyndighet för skolan.
- 4 Citatet är ett utklipp från ett samtal jag förde med en av skolans lärare som undervisades i svenska som andraspråk. Ämnet ingår i grundskolans undervisning och kursplan. Beteckningen andraspråk anger att det är undervisning i svenska som ett andra språk. Det vill säga undervisning i svenska för elever som har annat modersmål än svenska. Vid fortsatta studier på gymnasieskolan värderas betyg i svenska som andraspråk på samma sätt som betyg i svenska som modersmål.
- 5 Konstruerandet av ny expertis är självfallet inte begränsat till den lokala praktiken. Under senare decennier har utvecklingen av svenska som andraspråk skapat en mängd nya kunskapsområden och experter i samhället, inte minst inom forskningen. Men en närmare diskussion om detta inryms inte i denna text.

## Referenser

- Arnesen, A-L, 2002, *Ulikhet og marginalisering, med referanse till kjønn og social bakgrunn – en etnografisk studie av social og diskursiv praksis i skolen*, HIO-rapport 2002 nr13, Høgskolen Oslo
- Aspelin, J. 2003, *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan, en interaktionistisk analys*, Studentlitteratur, Lund
- Berger, P.L. Luckmann, T. 1979, *Kunskaps sociologi, hur individen oppfattar och formar sin sociala verklighet*, Wahlström & Widstrand, Stockholm
- Borudieu, P. Passeron, J.C. 1977, *Reproduction in education, society and culture*, Sage Publication, Beverly Hills
- Bringlöv, Å. 1996, *Kulturell mångfald inom en ram av eviga värden. Läroplanen om den mångkulturella skolan* i Sjögren, A. Runfors, A. Ramberg, I. (red) 1996, *En »bra« svenska? Om språk, kultur och makt*, Mångkulturellt centrum, Stockholm
- Bunar, N. 2001, *Skolan mitt i förorten, fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*, Brutus Östlings Bokförlag Symposium, Stockholm/Stehag
- Börjesson, M. 1997, *Om skolbarns olikheter, diskurser kring »särskilda behov« i skolan – med historiska jämförelsepunkter*, Skolverket, Liber distribution
- Douglas, M. 1986, *How institutions think*, Syracuse University Press, New York
- Närvänen, A-L. 1994, *Temporalitet och social ordning, en tidsociologisk diskussion utifrån vårdpersonals uppfattningar och handlingsmöjligheter i arbetet*, Linköpings universitet, Linköping
- Olsson, E. 1995, *Delad gemenskap, identitet och institutionellt tänkande i ett multietniskt servicehus*, Tema Kommunikation, Linköpings universitet
- Olsson, E. 2000, *Behind doors, social categorization in a multi-ethnic care setting for the elderly*, Merge, Norrköping
- Parszyk, I-M. 1999, *En skola för andra, minoritetselevs upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, Institutionen för pedagogik Lärarhögskolan Stockholm, HLS Förlag
- Rapport Integration 2002*, Integrationsverket
- Richardson, G. 1999, *Svensk utbildningshistoria*, Studentlitteratur, Lund
- Runfors, A. 2003, *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar, en studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Prisma, Stockholm
- SOU 1996:143 *Krock eller möte, om den mångkulturella skolan*, Delbetänkande av skolkommittén, Utbildningsdepartementet, Stockholm
- SOU 2000:39 *Välfärd och skola*, Antologi/Kommittén Välfärdsbokslut, Socialdepartementet, Stockholm
- Thavenius, J. (1981) *Modersmål och faders arv, svenskämnets traditioner i historia och nuet*, Symposium, Järfälla