

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Studier i utbildnings- och kultursociologi

13

Editores: Mikael Börjesson, Esbjörn Larsson, Ylva Bergström, Donald Broady

Till Britt och Bertil Heddelin,
där ni ler i er himmel

Sättning: Josefine Krih, Gustav Berry & Viktor Englund

Omslagsillustration: Lea Riggi

Josefine Krih

Språkstudier som utbildningsstrategi

hos grundskoleelever och deras familjer

Summary:

Language study as an educational strategy

for lower secondary school pupils and their families



UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Eva Netzeliussalen, Blåsenhus, von Kraemers Allé 1, Uppsala, Friday, 29 November 2019 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: professor emeritus Kenneth Hyltenstam (Centrum för tvåspråkighetsforskning, Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet).

Abstract

Krigh, J. 2019. Språkstudier som utbildningsstrategi hos grundskoleelever och deras familjer. *Studier i utbildnings- och kultursociologi* 13. 311 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-0775-6.

This investigation has sought to understand and explain the investments made by compulsory school pupils and their families' stances towards the study of modern foreign languages (English not included). Which pupils (with regard to gender, social and national background and grade point average) chose to invest in the study of modern foreign languages? What strategies pertaining to the study of modern foreign languages did families from different backgrounds develop and how can these differences be understood?

The conceptual tools, capital and strategy, developed by Pierre Bourdieu were used. The analysis utilizes national register data as well as questionnaires and family interviews conducted in Uppsala and Southern Dalarna.

Analysis of register data identifies language study as a socially differentiated practice, especially with regard to which pupils attained a final grade. Most pupils began studying a modern foreign language. Predominantly children from upper middle class families, particularly daughters, persisted and achieved the highest grades. Lower middle class and working class children had higher deselection rates and lower grades – especially sons. The gap between daughters and sons was most prevalent within the working class, and less so for the well-educated upper middle class. Resource-rich families resembled one another across the two regions, barring grade point average, which was higher among Uppsala pupils.

The geometric data analysis generated a space of resource-rich families' stances on modern foreign languages and language teaching. In Uppsala, well-educated families and families with plenty of transnational capital held positive views towards modern foreign languages and language teaching's cultural and formalistic aspects, yet they held negative views towards grades and grading. The opposite was true for families with lesser amounts of educational capital.

In Southern Dalarna, well-educated families valued modern foreign languages as useful whilst families with lesser educational capital emphasised English as the most important language. The more the families had invested in education, the more positive they were towards cultural and formalistic aspects of language teaching. Grades did not hold the same value for Southern Dalarna families.

Language study is both a national and a transnational investment that reinforces other types of capital: cultural, educational and transnational.

Keywords: Sociology of education, modern foreign language, compulsory school, lower secondary school, transnational capital, educational capital, educational strategy, Bourdieu, geometric data analysis

Josefine Krigh, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Josefine Krigh 2019

ISBN 978-91-513-0775-6

urn:nbn:se:uu:diva-393540 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-393540>)

Innehåll

FÖRORD.....	9
NATIONELLA OCH TRANSNATIONELLA SPRÅKINVESTERINGAR.....	11
KAPITEL 1	
SPRÅKLIGA HIERARKIER, TILLGÅNGAR OCH REDSKAP.....	15
Språkliga hierarkier – centrala världsspråk.....	16
Utbildningsval och språkval.....	18
Elitfamiljers utbildningsval.....	19
Tillgängliga utbildningsvägar genom ett förhållandevis sammanhållet skolsystem.....	21
Språkstudier – både tillvals- och frånvalsämne.....	24
Institutionaliserade transnationella tillgångar.....	27
Språk som redskap och tillgång.....	31
Problemformulering och syfte.....	36
Disposition av arbetet.....	37
KAPITEL 2	
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	39
Grundskolan – en del av utbildningsfältet.....	40
Kapital och språkliga tillgångar.....	41
Språk som kapital.....	43
Transnationellt kapital.....	45
Utbildningskapital.....	46
De ärvda tillgångarna.....	47
Strategier och investeringar.....	48
KAPITEL 3	
MATERIAL, UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE OCH KLASSIFICERINGAR.....	51
Avgränsning i tid.....	52
Geografisk avgränsning.....	53
Uppsala kommun.....	54
Kommuner i Södra Dalarna.....	55
Statistiska material och klassificeringar.....	57
Socialt ursprung – yrkesgrupper och social klass.....	58
Familj som begrepp.....	59

Kön och nationell bakgrund	60
Genomförande av enkät.....	61
Svarsfrekvens – Uppsala och Södra Dalarna	63
Enkätbearbetning	65
Intervjuer med föräldrar till språkväljare	66
Intervjubearbetning	67
Etiska överväganden	67
KAPITEL 4	
ELEVERS VAL, TILLVAL OCH BORTVAL AV SPRÅK.....	69
Val och bortval av språk	70
En kohorts språkstudier.....	75
Språkstudier och nationell bakgrund	77
Arbetarklassöner och döttrar – språkstudier i skärningen mellan klass och kön.....	81
Universitetsläraresöner och företagsledardöttrar – skilda yrkesgruppers språkinvesteringar.....	85
Språken och slutbetygen.....	86
Språkliga investeringar – ojämnt fördelade över skolor och regioner	94
Sammanfattande slutsatser.....	97
KAPITEL 5	
UPPSALAFAMILJERS HÅLLNINGAR TILL SPRÅK OCH SPRÅKUNDERVISNING.....	101
Att konstruera ett mångdimensionellt rum av hållningar till språk och språkundervisning	102
Axel 1: Positiva och negativa hållningar till språks kulturella och formalistiska aspekter.....	108
Axel 2: Tillit och misstro till betyg och bedömning	115
Axel 3: Utpräglade och neutrala ställningstaganden till språks användbarhet och språkundervisningens innehåll	121
Ett rum strukturerat av tillgångar och praktiker	124
Föräldrarnas yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar.....	124
Familjernas läspraktiker och antal böcker i hemmen	131
Elevernas egenförvärvade utbildningskapital	136
Betyg och bedömning – en fördjupad analys.....	138
Uppsalafamiljernas transnationella tillgångar	143
Föräldrars och elevers transnationella erfarenheter.....	144
Sammanfattning av resultat	155

KAPITEL 6	
DALAFAMILJERS HÅLLNINGAR TILL SPRÅK OCH SPRÅKUNDERVISNING	159
Konstruktionen av rummet av hållningar till språk och språkundervisning	161
Axel 1: Positiva och negativa hållningar till språks kulturella och formalistiska aspekter.....	164
Axel 2: Instrumentella språkkunskaper – engelska och moderna språks användbarhet	169
Planet av axel 3 och axel 4: Hållningar till betyg och till språkundervisningens innehåll.....	173
Ett rum strukturerat av tillgångar och praktiker	175
Föräldrarnas yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar.....	176
Familjernas läspraktiker och antal böcker i hemmen	182
Elevernas egenförvärvade utbildningskapital	186
Föräldrars och elevers transnationella erfarenheter	190
Sammanfattande slutsatser.....	197
KAPITEL 7	
SPRÅK SOM UTBILDNINGSTRATEGI – KONKLUSIONER.....	201
Språkstudier – en socialt differentierad praktik	202
Resursstarka familjers investeringar i moderna språk.....	206
Transnationell och nationell investering.....	210
Betyg och bedömning – tillit och misstro.....	212
Likvärdiga investeringar i de båda regionerna.....	213
Avslutningsvis.....	217
SUMMARY:	
LANGUAGE STUDY AS AN EDUCATIONAL STRATEGY.....	221
Language study – a socially differentiated practice	222
Affluent families' investments in modern language studies	226
National and transnational investment	230
Evaluation and grading – trust and distrust.....	232
Equal investments in the two regions.....	234
Final remarks.....	238
APPENDIX	241
Tabellförteckning	241
Diagramförteckning	244
Appendix kapitel 3	245
Appendix kapitel 4	248
Appendix kapitel 5	281
Appendix kapitel 6	293
REFERENSER	301

Förord

Det finns en mer eller mindre vedertagen form för i vilken ordning personer avtackas i ett förord, men vi vet också att det är framförallt via de två institutionerna familj och skola som tillgångar överförs och befästs. Därför vill jag först tacka er som funnits vid min sida under hela resans gång, långt innan jag själv ens visste vart den skulle bära. Tack älskade familj – Mamma Ann-Christine och pappa Håkan som tillsammans med mina morföräldrar, Britt och Bertil, visade mig böckernas och kunskapens värld. Det öppnade dörrarna på vid gavel till all världens vetenskap och en ständig törst att lära mer, för att förstå mer. Stort tack kära föräldrar, syskon och syskonbarn för allt stöd och uppmuntran (och stundtals ovärderlig distraktion) längs med vägen, även om ni inte alltid trodde på att målet jag för stunden sökte skulle bli det slutgiltiga. Vägarerna var nog sällan spikraka utan kanske mer av krokiga stigar, men desto mer som blev sett, gjort och upplevt. Jag hoppas att ni nu slutligen ska få svar på frågan ”men vad är det nu egentligen hon gör?” som ni både ställt själva och fått höra från andra genom åren.

Tack Ida, Ylva och Emil. Mina tre fenomenala handledare som inte bara följt mig på vägen utan också sett till att hålla mig på den utan alltför många irrvägar ut på olika ack så lockande och frestande sidospår. Emil mötte jag första gången på en workshop i statistik våren 2007 på lärarprogrammet. Examinationsuppgiften för detta moment blev fröet till det examensarbete som Ida handledde, och Ylva sedermera examinerade våren 2010. Det är med andra ord i ett drygt decennium ni på olika sätt guidat mig genom skrivandets och statistikens snåriga spår. Tack för att ni uppmuntrade mitt intresse och manade mig att utveckla mitt sociologiska tänkande initialt som forskningsassistent och slutligen som doktorand i forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi. Tack alla medlemmar i forskningsgrupperna SEC och SHED, juniora såväl som seniora, för alla ovärderliga samtal och diskussioner vid seminarie- och fikaborden om stort som smått. De ord jag yttrade vid min intervju håller jag för sanna än idag – jag kan inte tänka mig en bättre miljö att utvecklas i som forskare, en miljö där alla medlemmar bemöts med vänlighet och respekt.

Ett särskilt tack vill jag också rikta till de tre kommentatorer som kritiskt granskat min text och kommit med värdefull feedback de gånger den lagts fram vid det högre seminariet i utbildningssociologi. Bo G. Ekelund, Linus Salö och Jan Thorhauge Frederiksen, era läsningar var oerhört värdefulla för att rikta in kompassen och programmera om GPSen vid kritiska tidpunkter i skrivandet.

Mitt faktiska lokalsinne prövades också under den tid jag fick förmånen att vistas vid Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università di Trento som

utbytesdoktorand. Tack Stefani Scherer och Moris Triventi för att ni lät mig vistas sammanlagt fyra månader vid The doctoral programme in Sociology and Social Research (SRS). Det är en synnerligen nyttig erfarenhet att diskutera sin forskning, metoder såväl som resultat, med forskare och forskarstuderande som inte gör precis som en själv.

Tack också alla kollegor vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier och Fakulteten för utbildningsvetenskaper för stöd och uppmuntran, utvecklande samtal och diskussioner om likheter och olikheter i angreppssätt i såväl forskning, som undervisning. Ni är många jag skulle vilja tacka, jag skulle kunna fylla ett halvdussin sidor med endast namn, jag tackar er alla i ett andetag.

Det är ett privilegium att dela den sista sträckans svindlande utförsbackar och plötsliga farthinder (även om groparna i vägen snarast består i bråkande formatmallar och referenshanteringsprogram) med någon som befinner sig i samma fas, i synnerhet när denna någon vet att bjuda på choklad och ett uppmuntrande ord eller två för att man ska orka fortsätta färden framåt. Tack för sällskapet Kristina!

Det är dags att sätta punkt för denna etapp av äventyret, men det är dock långt ifrån resans ändhållplats, bara utgångspunkten för nästa delsträcka. Vart det bär, det är en ännu oskriven sida.

Författat: Trento, 10 juni 2019

Uppdaterat: Söderbärke 22 september 2019

Nationella och transnationella språkinvesteringar

Anställbarhet, mobilitet och interkulturell förståelse har under 2000-talet blivit honnörssord. Samtliga dessa företeelser blir tillgängliga genom tillägnet av språkliga färdigheter. Språkkunskaper, tillsammans med andra former av *transnationella tillgångar*¹, förefaller följaktligen fundamentala för att nyttja den rörlighet som finns vad avser studier och arbete, exempelvis inom den Europeiska unionen. Förvärvandet av dessa tillgångar sker i huvudsak via skolan och familjen.² Givet den vikt som tillskrivs rörlighet inom den Europeiska unionen är det därför paradoxalt att det larmas om ett minskande intresse för studier i moderna språk och stora avhopp från språkstudier i grundskolan – framförallt hos pojkar.³ Vi kan konstatera att språkutbildningar i de moderna främmande språken läggs ner i den högre utbildningen och att kommuner upphör att erbjuda franska som språkval i grundskolan. Samtidigt höjs röster om att kunskaper i engelska som enda främmande språk inte räcker i en allt mer globaliserad värld.⁴

Från såväl nationellt som europeiskt håll uttrycks ambitioner att öka befolkningens språkkunskaper, vilka anses nödvändiga i ett allt mer globalt

¹ Benämns i forskningslitteraturen som internationella tillgångar, kosmopolitiskt kapital, internationellt kapital eller som transnationellt kapital. I här föreliggande undersökning kommer dock transnationellt kapital eller transnationella tillgångar att användas.

² Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, s. 62. Utbildning blir därför ett kraftfullt verktyg för anskaffandet av språkliga tillgångar. Se de Mejía, A.-M. (2002), *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*.

³ Se exempelvis Lärarnas riksförbund (2013), *Språk är framtiden. En rapport om engelska och moderna språk*.

⁴ The Guardian (2006), "'Free fall' fears as pupils abandon languages" publicerad 2006-08-25; DN.se (2012), "Språkundervisning i fara vid Göteborgs universitet" publicerad 2012-06-14; DN.se (2012), "Engelska räcker inte i en globaliserad värld" publicerad 2012-11-19; DN.se (2012), "Språkproblemen börjar i skolan" publicerad 2012-11-22; DN.se (2012), "Språk är ett färdighetsämne och bör jämnas med matematik" publicerad 2012-12-18. Detta inlägg av Packalén i debatten är intressant eftersom det påvisar den ekonomiska dimensionen av språkstudier. Språkstudier i svensk högskola ger inte lika hög ersättning till universitet och högskolor som matematikstudier. Samtidigt betraktas språken som en konkurrensfördel om de samexisterar med exempelvis en civilingenjörsexamen i ett CV – språkkunskaper ses således som en additiv tillgång. Se även Kristianstadsbladet.se (2018), "Hotet mot franskan på Kristianstads skolor består" publicerad 2018-01-16; 24Kristianstad.se (2017), "Franska försvinner från Kristianstadsskolorna" publicerad 2017-12-21; Skolvarlden.se (2018), "Stark kritik mot kommunens språkstopp: 'Oroväckande'" publicerad 2018-01-24; Skolvarlden.se (2018), "Varningen: Fler kommuner skrotar franskan" publicerad 2018-01-26. Se vidare uttalandet från LR:s ordförande Åsa Fahlén: Europaportalen.se (2019), "Kris i språkfrågan kräver ministerbesked" publicerat 2019-03-19.

samhälle. Men språkkunskaper är svåra att förvärva; att lära sig ett nytt språk är tidskrävande och förutsätter tidiga investeringar.⁵

Ett klagörande är på sin plats; vad är ett ”modernt språk”? Moderna språk är enligt Skolverket ett eget ämne med en kursplan och omfattar alla språk utom svenska, engelska, klassisk grekiska, latin och teckenspråk.⁶ Det moderna språket är således det andra främmande språket som eleverna möter i grundskolan efter den obligatoriska engelskan, med en tidigare terminologi benämnt B-språk.⁷ Ämnet läses inom ramen för vad som i grundskolans timplan benämns språkval och vissa skolor erbjuder även elever möjligheten att läsa ytterligare ett modernt språk som elevens val.⁸ I teorin är samtliga främmande språk möjliga att studera men i praktiken läses vanligen tyska, franska eller spanska.⁹ För läsbarhetens skull används i denna undersökning språkval som benämning av val (och bortval) av

⁵ Att språk tillmäts värde och vikt inom Sveriges gränser framkommer i det regeringsuppdrag som ålades Skolverket 2010: ”Regeringen gav 2010 Skolverket i uppdrag att utreda hur fler elever kan fås att välja språkstudier i grundskolan.” Utbildningsdepartementet (2010), ”Uppdrag till Statens skolverk att kartlägga och föreslå åtgärder för att få fler elever att välja moderna språk som språkval och för att utveckla språkvalet svenska/engelska, U2010/4019/S”. Vidare fastslås i Regeringens Proposition 2010/11:1, *Förslag till statsbudget för 2011. Utbildning och universitetsforskning* att ”De moderna språkens ställning i grundskolan och gymnasieskolan bör stärkas. [...] Ambitionen ska vara att alla elever ska läsa ett modernt språk i grundskolan. Regelverket för språkvalet i årskurs sex bör därför ses över”. Elever måste tidigt investera i språk för att de ska ge utdelning i form av meritpoäng, och således fördelar vid ansökan till gymnasieutbildning såväl som till universitet och högskolor. Redan i årskurs fem eller sex görs de initiala valen och investeringarna i studiet av det andra främmande språket. Vidare framkommer i Regeringens Proposition 2006/07:107, *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet* en vilja att uppmuntra elever inte bara till studier i språk, utan till fördjupade studier i desamma. Som en del av gymnasiereformen 2011 (GY-11) infördes särskilda meritpoäng för att motivera elever i svensk gymnasieskola att fortsätta med språkvalet från grundskolan. ”Regeringen vill uppmuntra elever i gymnasieskolan att läsa språk och matematik på fördjupande nivå. Sådana studier är väsentliga ur såväl den enskildes som samhällets perspektiv i en alltmer internationell och kunskapsorienterad värld.” Proposition 2006/07:107, *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet*, s. 23. På en europeisk nivå lyfts flerspråkighet och dess värden fram i följande policydokument: Europeiska kommissionen (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity – an action plan 2004–2006*; Europeiska kommissionen (2004), *Many Tongues, One Family. Languages in the European Union*.

⁶ Skolverket.se, ”Frågor och svar om betyg”.

⁷ Som tidigare fastslagits är det första främmande språket – engelskan – obligatoriskt för alla elever i grundskolan vilket innebär att det har en särställning jämfört med övriga främmande språk. Denna position innehades innan grundskolans införande 1962 av omväxlande tyska och franska. Se exempelvis Cabau, B. (2014), ”The ‘Language Tournament’ within the Swedish School System (1849–1946)”; Cabau-Lampa, B. (2007), ”Mother Tongue Plus Two European Languages in Sweden: Unrealistic Educational Goal?” för en utförlig genomgång om skilda språks status som förstaspråk inom ramen för svensk skola.

⁸ Vad som med den tidigare terminologin benämndes C-språk.

⁹ Denna undersökning behandlar således inte frågan om minoritetsspråkens ställning, eller huruvida engelskans ställning ska förstås som ett främmande eller ett andra språk i den svenska kontexten. Dessa perspektiv är dock viktiga för att förstå språkhierarkier i det svenska samhället. Om detta finns en mycket rik samling av undersökningar, för att nämna några: Hyltenstam, K. (2004), ”Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik”; Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (2012), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*; Oakes, L. (2001), *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*; Oakes, L. (2005), ”From Internationalisation to Globalisation. Language and the Nationalist Revival in Sweden”; Hult, F., M. (2012), ”English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice”.

språk i grundskolan och moderna språk som beteckning för skolämnet.¹⁰ Med språkstudier avses studier i moderna språk.

Språkvalet är det första riktiga valet som genomförs inom utbildningssystemet. Till skillnad från valet av grundskola, där den som inte aktivt väljer blir placerad vid en skola, så måste alla elever tillsammans med sina föräldrar göra ett språkval, alternativt aktivt välja bort att läsa ytterligare ett främmande språk utöver den obligatoriska engelskan. De val som görs inom ett nationellt utbildningssystem öppnar och stänger möjliga utbildningsvägar efter grundskolans slut. Det är därför av särskilt intresse att studera elevers val, tillval och bortval av språk under grundskoletiden.

Givet den intensiva debatten om det sviktande språkintresset inom grund- och gymnasieskola – om ett sådant nu de facto föreligger – blir det relevant att studera vilka elever det är som griper möjligheten till den valbara flerspråkighet som studiet av moderna språk i grundskolan erbjuder. Vilka värden lyfts fram i relation till språk och språkutbildning av elever och deras föräldrar? För vilka grupper framträder engelska som fullt tillräckligt som det enda främmande språket? Det är frågor av denna art som står i fokus i denna undersökning som analyserar både hur olika sociala grupper investerar i språkstudier, men även huruvida det skiljer sig mellan regioner med mer eller mindre resurser där Uppsala och fyra kommuner i Södra Dalarna utgör studieobjekten.

¹⁰ Det var under undersökningsperioden även möjligt för elever att läsa ytterligare ett modernt språk inom ramen för elevens val. När det i texten refereras till studier av moderna språk inom ramen för elevens val kommer detta tydligt framgå av sammanhanget.

Språkliga hierarkier, tillgångar och redskap

Tyngdpunkten i utbildningssociologiska undersökningar om det svenska utbildningssystemet har legat vid flickors och pojkars olika skolprestationer och vid olika gruppers val av gymnasieskola och program – sett till, nationell bakgrund, skolframgång och socialt ursprung.¹¹ Särskilt har den sociala rekryteringen (och snedrekryteringen) till gymnasieutbildning och högre studier analyserats.¹² Svenska undersökningar och utredningar om språkstudier har framförallt fokuserat avhopp samt bortval av moderna språk i grund- och gymnasieskolan och i betydligt lägre grad tillval av moderna språk.¹³ Sociologer har studerat hur eliter förhåller sig till utbildning, deras val och tillgängliga strategier. Förvärvande av kunskaper i de större världsspråken kan betecknas som valbar flerspråkighet (även benämnd elitbilingualism) och förknippas ofta med den välutbildade medelklassen vilken karaktäriseras av en uppåtgående social rörlighet samt internationell mobilitet.¹⁴

¹¹ Se Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier" för en överblick av skolan under 90-talet med en närstudie av skolorna i Stockholmsregionen. Se även Lidegran, I. m.fl. (2006), *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle* i vilken gymnasiefältet i Uppsala skisseras. Jämför med Lund, S. (2006), *Marknad och medborgare. Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*; Delegationen för jämställdhet i skolan (2010), *Flickor, pojkar, individer. Om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*; Skolverket (2006a), *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Lundin, S. (2004), "Gymnasieskolan som konkurrensfält: Göteborgsregionen" gör en liknande analys för gymnasieskolorna i Göteborgsområdet. Se även Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*. Ytterligare ett antal undersökningar har sin tyngdpunkt på val inom den högre utbildningen. För att nämna några: Börjesson, M. & Broady, D. (2016), "Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden"; Börjesson, M. m.fl. (2016a), "Cultural Capital in the Elite Subfield of Swedish Higher Education".

¹² Broady, D., Börjesson, M. & Palme, M. (2002), "Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala snedrekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena"; Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1993), 1993:85, *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. Även Svensson, A. (2001), "Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998"; Erikson, R. & Jonsson, J. O. (2002), "Varför består den sociala snedrekryteringen?"

¹³ Se exempelvis Thorson, S., Molander Beyer, M. & Dentler, S. (2003), *Språklig enfald eller mångfald...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*.

¹⁴ de Mejía, A.-M. (2002), *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*, s. 41.

För att förstå elevers investeringar i, och familjers förhållningssätt till, språk och språkstudier måste vi därmed ha kunskap om dels vilka språk som erkänns som värdefulla, och dels utbildningsval generellt. Dessutom behöver vi kunskap om hur skilda sociala grupper investerar i utbildning och språkkunskaper i egenskap av hur dessa fungerar som potentiella tillgångar. Det forskningsläge som presenteras här inleds med ett kortare avsnitt om centrala och perifera språk för att söka svar på vilka språk det är som erhåller status som världsspråk och därmed också studeras inom ramen för nationella utbildningssystem. Därefter följer en genomgång av svenska och internationella undersökningar om utbildningsval och, i den mån det finns, språkstudier inom ramen för dessa.¹⁵ Denna genomgång följs av hur framförallt övre medelklassfamiljer investerar i utbildningar, såsom internationella spår och språkkunskaper, vilka ger eleverna institutionaliserade transnationella tillgångar. Slutligen redogörs för hur språk fungerar som både redskap och tillgång.

Språkliga hierarkier – centrala världsspråk

Hur kommer det sig att moderna språk inom svenskt utbildningsväsende i praktiken förstås i termer av spanska, franska och tyska? Vilka språk är det som tillerkänns värde och därmed i praktiken blir till skolspråk? Förklaringen står att finna i hur kultur, vetenskap och idéer cirkulerar, vilket är avhängigt sociala processer såsom styrkeförhållanden mellan länder, vars språk och kultur det är som erkänns och därmed cirkuleras.¹⁶ Ett tydligt exempel av idéer och texters cirkulering över språkliga gränser är översättning av litterära verk. Vilka författare och vilka litterära verk som översätts kan förstås som en funktion av sociala relationer mellan språkgrupper.¹⁷ Språk sammanfaller inte nödvändigtvis med nationella gränsdragningar och vissa språk intar en mer central ställning än andra – såsom engelska, tyska, franska och spanska – vilka kan karaktäriseras som överordnade nationella gränser.¹⁸ Översättning sker mer frekvent från något av de

¹⁵ Avsnittet "Språkstudier – både tillvals- och frånvalsämne" har utökats med rapporter författade av centrala myndigheter jämte den forskningslitteratur som presenteras.

¹⁶ Bourdieu framhåller hur cirkulationen av kunskap är avhängig ett flertal sociala processer vilket bland annat innefattar cirkulationen av vetenskapliga texter, texter som ska översättas och publiceras i en annan kontext än den i vilken texten ursprungligen hade sin uppkomst. Bourdieu, P. (1999), "The Social Conditions of the International Circulation of Ideas", s. 222.

¹⁷ Heilbron, J. (1999), "Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System", s. 429–430.

¹⁸ Heilbron, J. (1999), "Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System", s. 432. Vidare stöd i tolkningen om språks skilda centralitet kan sökas Quemin, A. (2006), "Globalization and Mixing in the Visual Arts. An Empirical Survey of 'High Culture' and Globalization" som studerar globaliseringen och visuell konst och kommer fram till liknande slutsatser som Heilbron, om än mer koncentrerade till den engelskspråkiga världen tätt följda av Tyskland. Även De Swaan drar slutsatsen att översättningar är beroende av relationen mellan språkgrupper och av hur bokmarknaden är organiserad nationellt och internationellt. Se exempelvis De Swaan, A. (1993), "The Evolving European Language System: A Theory of Communication

centrala språken (världsspråk) till något av de perifera språken än motsatt förhållande. Detta ojämna flöde av översättningar villkoras utifrån språks internationella positioner snarare än nationella traditioner.¹⁹ Det är därmed inte att förvånas över att de språk som tillerkänns värde inom nationella utbildnings-system sammanfaller med de språk som innehar en central position inom ekonomiska och kulturella världssystem. I och med grundskolans införande 1962 gjordes engelskan till det första främmande språket i svensk skola, likväl som obligatoriskt ämne. Vid samma tidpunkt gjordes tyska och franska till möjliga tillvalsspråk. Detta innebar att studiet av ett främmande språk blev obligatoriskt för alla elever och inte enbart de samhällseliterna, vilka inom parallellskolesystemet även studerat tyska och franska utöver engelska.²⁰ Att göra engelska till ett obligatoriskt ämne i grundskolan omnämns redan i 1946 års Skolkommissionens betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Engelska, tyska och franska nämns som kulturspråk i Skolkommissionens betänkande.

Vad de stora kulturspråken beträffar, torde yrkesutbildning och yrkesliv, organisationsliv, reseliv och kulturella behov numera erfordra, att varje svensk man eller kvinna har åtminstone elementära kunskaper i ett av dem. Rimligen bör den allmänna skolan då bestämma sig för engelska. Kommissionen föreslår, att engelska införes som vanligt skolämne från och med klass 5 och förblir obligatoriskt ämne till och med klass 7. Tyska inträder för vissa elever från klass 7, franska i klass 9.²¹

Potential and Language Competition”; De Swaan, A. (2001), *Words of the World. The Global Language System*.

¹⁹ Det förekommer dock variationer. I Frankrike domineras exempelvis den storskaliga utgivningen av översättningar från engelska medan småskalig publikation översätter från ett flertal språk. Sapiro, G. (2010), "Globalization and Cultural Diversity in the Book Market: The Case of Literary Translations in the US and in France".

²⁰ Om engelskans införande som obligatoriskt språk i och med grundskolans införande se Skolverket (1999a), *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. Cabau-Lampa har i ett flertal publikationer nogsamt studerat språkstudiers plats i svensk skola, se exempelvis Cabau-Lampa, B. (1999), "Foreign Language Teaching in Sweden: a Long Tradition"; Cabau-Lampa, B. (2005), "Foreign Language Education in Sweden from a Historical Perspective: Status, Role and Organization"; Cabau, B. (2009), "The Irresistible Rise and Hegemony of a Linguistic Fortress: English Teaching in Sweden"; Cabau, B. (2014), "The 'Language Tournament' within the Swedish School System (1849–1946)". Vidare beskriver Oakes (2001) relationen mellan språk och identitet i Sverige och Frankrike från mitten av 1600-talet och framåt. Oakes, L. (2001), *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*, s. 104–115. Frågan Oakes söker finna svar på är kopplingen mellan nationell identitet och inställningen till det egna språket, till engelska och till minoritets- och invandrarspråk. Oakes (2005) finner att Sverige genomgår en nationalistisk återuppväckelse, och menar att den totala globaliseringen inte är möjlig eftersom den globala kulturen konsumeras lokalt. Det globala förutsätter därmed det lokala. Oakes, L. (2005), "From Internationalisation to Globalisation. Language and the Nationalist Revival in Sweden". Jämför Hult, F., M. (2012), "English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice". Se även Hyltenstam, K. (2004), "Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik"; Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (2012), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*.

²¹ 1948:27, 1946 års skolkommissionens betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, s. 29.

I betänkandet noterades även att en alltför ensidig inriktning mot de traditionella *gymnasiespråken* (engelska, tyska och franska) inte skulle främja den svenska kulturen och att även spanska och ryska därmed i egenskap av *kulturspråk* vore lämpade som tillvalspråk i gymnasiet.²² Noteras bör dock att tillvalspråken, tyska och franska, inte valdes av samtliga sociala skikt utan i huvudsak var av intresse för elever från välutbildade hem.²³ Spanska blev möjligt att välja som språkval i grundskolan genom implementerandet av 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94).²⁴ Engelskans ställning som obligatoriskt språk i svensk skola finner således sin grund i dess etablering som kommunikationsverktyg i vardag, studier och yrke. På motsvarande vis kan tyska, franska och spanska som tillvalspråk förstås utifrån långvariga ekonomiska och kulturella kontakter och utbyten med Tyskland, Frankrike och Spanien.²⁵

Utbildningsval och språkval

Vad påverkar elever och deras familjers val av utbildning? Inledningsvis presenteras (framförallt) sociologiska undersökningar av elitfamiljers förhållningssätt till utbildningsval, vilket följs av ett avsnitt med sociologiska och pedagogiska undersökningar om skolors rekrytering och elevers studieorientering inom svenskt utbildningssystem, vilket slutligen följs av en genomgång av undersökningar om rekrytering till språkstudier.

I den svenska kontexten är det huvudsakligen gymnasieskolans rekrytering och elevers valhandlingar inom denna utbildningsnivå som studerats. De undersökningar som presenteras nedan har visat att val av skola och utbildning är starkt socialt stratifierade. Ett rimligt antagande är att samma mekanismer som är verksamma för generella val av grundskola och gymnasial utbildning bör vara av betydelse även för elevers val och bortval av studier i moderna språk redan i grundskolan. Det blir därmed relevant att relatera dessa mekanismer till denna

²² SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, s. 268.

²³ De undersökningar som tar upp denna aspekt nämner det i förbifarten och oftast utan närmre precision. Cabau-Lampa, B. (2005), "Foreign Language Education in Sweden from a Historical Perspective: Status, Role and Organization", s. 103. Se även Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 79–80. Jämför med Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier".

²⁴ Skolverket (1999a), *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*; Francia, G. & Riis, U. (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot*.

²⁵ Som tidigare nämnts gör Oakes och Cabau-Lampa utförliga historiska översikter över hur de olika europeiska kulturspråken influerat det svenska samhället. Oakes, L. (2001), *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*; Cabau, B. (2014), "The 'Language Tournament' within the Swedish School System (1849–1946)".

undersökning. Utöver val av skola, och eventuell profil eller inriktning på densamma, karaktäriseras grundskolan av få valmöjligheter.²⁶

Elitfamiljers utbildningsval

Under 2000-talet har stort intresse riktats mot hur eliter förhåller sig till utbildning och utbildningsval, ofta i ljuset av hur elitpositioner reproduceras medan idealet om meritokrati fortsatt upprätthålls.²⁷ Intresset för eliter studierorienteringar finner sin grund i att ett flertal undersökningar påvisat att det är de som har störst mängd resurser som sätter spelreglerna för vad som värderas, vilket alla som inträder i utbildningslandskapet har att förhålla sig till.²⁸ Eliten definieras frekvent inom sociologiska forskningsstudier som den dominerande klassen. I en svensk kontext kan det förstås som högt utbildade individer ur den övre medelklassen, därmed definierad utifrån den sociala position som deras yrkestillhörighet utgör. Utöver denna första definition av en social elit är det möjligt att inom analyser av rekrytering till utbildning och individers utbildningsval förstå eliter utifrån en andra meritokratisk definition, de med de allra högsta betygen. Ett tredje sätt att definiera en elit är utifrån en funktionell definition: att identifiera de val vilka förbereder elever för selektiva vägar genom vidare utbildning.²⁹ Dessa tre definitioner av eliter sammanfaller emellanåt. I här presenterade undersökningar är det i huvudsak den första samt den tredje definitionen som gör sig gällande då elever i grundskolan ännu ej hunnit införskaffa någon ansenlig mängd av utbildningskapital i form av egna studiemeriter.

Undersökningar i ett flertal nationella kontexter har visat att familjers sätt att förhålla sig till utbildning och fostran är beroende av hemmets sociala klass, och att förberedelsen för barnens lyckosamma utbildningsbanor börjar i hemmet.³⁰ Amerikanska och europeiska sociologer har intresserat sig för hur medelklassföräldrar med mjuk hand styr barnen mot önskvärda val och aktiviteter samtidigt som de upprätthåller myten om det självstyrande barnet för att i barnens

²⁶ Förutom valet av ett modernt språk finns elevens val vilket till skillnad från språkvalet inte betygssätts, undantaget om det är ytterligare ett främmande språk som läses. Se Skolverket.se, ”Anordna elevens val”.

²⁷ van Zanten, A. (2015), ”A Family Affair. Reproducing Elite Positions and Preserving the Ideals of Meritocratic Competition and Youth Autonomy”. I denna artikel lyfts även hur viktigt det är för de franska medelklassföräldrarna att en skola väljs vilken kan fungera som snabbspår till classe preparatoire och att skolorna därmed erbjuder grekiska och latin, vilka läses av eleverna. Intresset för förhållandet mellan meritokrati och social reproduktion har i decennier varit fokus för forskning. Se Bourdieu, P. (1996) [1989], *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*; Collins, R. (1979), *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*.

²⁸ Se exempelvis Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*; Bourdieu, P. (1996) [1989], *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*.

²⁹ Denna trippla definition av eliter förekommer i bland annat Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Börjesson, M. m.fl. (2016b), ”Elite Education in Sweden. A Contradiction in Terms?”; Börjesson, M. & Broady, D. (2016), ”Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden”.

³⁰ Se exempelvis Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, s. 61–62. eller Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*.

sinnen inkorporera dispositioner – däribland självständighet och självtillit – som krävs för framgångsrika livsbanor såsom exempelvis en framgångsrik bana genom utbildningssystemet. En strategi medelklassföräldrar gör bruk av är att de uppmuntrar sina barn att motivera sina val. Genom diskussioner och förhandlingar med föräldrarna utvecklar barnen förmågan att rättfärdiga sina handlingar och val.³¹ Med utgångspunkt i engagerade diskussioner och noggrant planerade aktiviteter odlar medelklassen barnens talanger och intressen samtidigt som de förses med färdigheten att bete sig med en känsla av berättigande inom skilda institutionella ramar. Självständighet, självtillit och förmågan att argumentera för sina val är samtliga egenskaper vilka bäddar för en framgångsrik utbildningsbana där dessa kvaliteter och egenskaper premieras.³²

Det har kunnat påvisas att skilda sociala grupper har olika kunskap om utbildningssystemets spelregler, vilket leder till att de gör skilda val i fråga om utbildning. Medelklassföräldrar är bättre förberedda för att göra informerade val genom den kunskap de besitter om utbildningssystemen.³³ Informell information värderas högre än objektivt tillgänglig information vid val av skola av föräldrar ut den övre medelklassen vilket gör de egna sociala nätverken viktiga. De nätverk, det sociala kapital, en familj har att tillgå är nära sammankopplade med social klass.³⁴ En undersökning som bör nämnas i sammanhanget är *Markets, Equity and Choice in Education* vilken undersöker hur tre kategorier av föräldrar väljer skolor för sina barn, under premissen att ett lyckat skolval är ett tecken på ett gott föräldraskap. Här särskils hur tre grupper väljer utbildning för sina barn: *skilled*, *semi-skilled* och *disconnected*, eller på svenska välinformerade, informerade och fränkopplade väljare vilket grovt motsvarar övre medelklass, medelklass och arbetarklass.³⁵ De *välinformerade* föräldrarna ägnar sig åt att finna den bästa skolan för varje barn, *informerade* med att hitta den generellt goda skolan. En

³¹ Familjer ur lägre sociala skikt ger i högre utsträckning barnen gott om egen tid för lek och aktiviteter och diskuterar och argumenterar i lägre grad med barnen. Weininger, E. B. & Lareau, A. (2009), "Paradoxical Pathways: An Ethnographic Extension of Kohn's Findings on Class and Childrearing", s. 686–692.

³² Se exempelvis Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011), "Enriching Intimacy: The Role of the Emotional in the 'Resourcing' of Middle-Class Children". Denna praktik benämns i engelskspråkig litteratur som *concerted cultivation*. Att via fostran förmedla en känsla av berättigande till barnen, vilket dock inte ska förväxlas med att vara ett kapital i sin egen rätt, utan snarast en strategi präglad av familjens samlade tillgångar. Reay har i ett flertal undersökningar använt sig av begreppet *emotional capital*. Det som begreppet fylls med kan snarast liknas vid olika strategier vilka präglas av sociala klasspositioner likväl som individuella erfarenheter hos framförallt mödrar. Se Reay, D. (1998), "'Always Knowing' and 'Never Being Sure': Familial and Institutional Habitus and Higher Education Choice"; Reay, D. (2000), "A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework?: Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in Their Children's Education?"; Reay, D. (2005), "Doing the Dirty Work of Social Class? Mothers' Work in Support of their Children's Schooling".

³³ Anette Lareau visar att familjernas samlade resurser påverkar barnens utbildningsval hela vägen in i högskolan, se Lareau, A. (2015), "Cultural Knowledge and Social Inequality", s. 21.

³⁴ Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995), *Markets, Choice, and Equity in Education*. Se även Ball, S., J. & Vincent, C. (2007), "Education, Class Fractions and the Local Rules of Spatial Relations", s. 380.

³⁵ Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995), *Markets, Choice, and Equity in Education*.

tredje grupp förlitar sig övervägande på den lokala skolan, oftast de familjer som är sämst skaffade att göra ett välinformerat skolval, de *frånkopplade*.³⁶ Det förefaller att ju mer *välinformerad* en familj är, ju svårare blir valet. Medelklassföräldrar förmår således jämföra och klassificera skolor och (på grundval av subjektiva omdömen) avgöra vilken skola som är den rätta matchningen för barnen.³⁷

Föräldrar drar nytta av sitt kulturella och sociala kapital för att välja skola, en skola vilken väljs på grundval av såväl goda akademiska resultat som att den erbjuder barnen umgänge med likasinnade. Möjligheten att spela sina kort rätt i kunskapsspelet blir avhängigt av föräldrarnas sociala och kulturella kapital, vilket inte är jämt fördelat över samhällsklasserna. Föräldrar i den övre medelklassen planerar barnens utbildningsbanor genom att bruka sina resurser. Genom mer eller mindre medvetna uppfostringsstrategier upprätthålls myten om att barnens framgång beror på deras egen intelligens och ansträngning.³⁸ Skolval är en komplex fråga och innefattar ett flertal parametrar i relation till föräldrars informationskapital, men också skolans sammansättning sett till social klass och etnicitet.³⁹ Undersökningar vilka brukar en finare kategorisering av medelklassen i en övre och undre del såväl som i ekonomisk och kulturell fraktion påvisar ytterligare facetter av komplexiteten av medelklassföräldrars skolval – sökandet efter den skola som matchar de egna värderingarna och den egna klasspositionen.⁴⁰

Tillgängliga utbildningsvägar genom ett förhållandevis sammanhållet skolsystem

Det är framförallt fyra med varandra sammanhängande förhållanden som har påverkat rekryteringen till gymnasieskolan under 1990-talet: skillnader mellan könen, mellan elever med olika nationell bakgrund, mellan elever med varierande studieframgångar samt mellan elever med olika sociala ursprung.⁴¹ Gymnasieskolan utgör en skolmässig hierarki där en skarp skiljelinje går mellan

³⁶ Ball, S. J. & Vincent, C. (1998), "I Heard It on the Grapevine": 'Hot' Knowledge and School Choice", s. 382–389.

³⁷ van Zanten, A. (2013), "A Good Match. Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice", s. 32–33.

³⁸ van Zanten, A. (2015), "A Family Affair. Reproducing Elite Positions and Preserving the Ideals of Meritocratic Competition and Youth Autonomy", s. 29–33.

³⁹ Brantlinger, Schneider & Buckleys analys av sökmönster på skolors hemsidor visar att föräldrar tenderar att informera sig om skolans sociala sammansättning. Brantlinger, E., Majd-Jabbari, M. & Guskin, S. L. (1996), "Self-interest and Liberal Educational Discourse: How Ideology Works for Middle-Class Mothers".

⁴⁰ I föreliggande fall van Zanten, A. (2013), "A Good Match. Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice"; Raveaud, M. & van Zanten, A. (2007), "Choosing the Local School: Middle Class Parents' Values and Social and Ethnic Mix in London and Paris".

⁴¹ Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier". Se även Sandell, A. (2007), *Utbildningssegregation och själusortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*, s. 174–186.

de yrkesförberedande och de studieförberedande programmen.⁴² Gymnasieskolans struktur kan liknas vid en triangel i vars bas man finner pojkar och flickor från arbetarklasshem på de yrkesinriktade programmen åtskilda i de båda hörnen medan man i toppen finner elever på det naturvetenskapliga programmet där pojkar och flickor med högt socialt ursprung och höga betyg möts.⁴³ Analyser av gymnasievalet i Stockholm har funnit skillnader i medelklass- och övre medelklassfamiljers val av utbildning. Den övre medelklassens barn väljer i huvudsak det naturvetenskapliga programmet, men vid olika skolor lokaliserade i skilda delar av staden, utbildningsstarka grupper i innerstaden och de ekonomisk resursrika i de norra förorterna.⁴⁴ Dessa undersökningar om gymnasieskolans struktur i Stockholm blottlägger även skillnader i förhållningssätt och inställning till utbildning. Utbildningens roll ses av familjer med mycket kulturella tillgångar som att utveckla individens personlighet medan de ekonomiskt resursrika mer betraktar utbildning som ett verktyg för att nå professionella mål.⁴⁵

Svenskt utbildningssystem utmärks sedan 1990-talets början av ett ständigt ökande antal utbildningsinstitutioner och inriktningar på såväl grundskole- som gymnasienivå.⁴⁶ Reformerna av svensk grund- och gymnasieskola under 1990-talet och 2000-talets första decennium ledde till en dubbling av antalet gymnasieskolor, en omfattande etablering av fristående gymnasieskolor och möjligheten för elever och deras familjer att välja gymnasieskola. Skolor och deras huvudmän specialutformade program och kurser i kampen för att locka till sig

⁴² Börjesson, M. (2004), *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala gruppers utbildningsstrategier – tendenser på nationell nivå 1997–2001*, s. 48.

⁴³ Se Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier", s. 43; Lidegran, I. m.fl. (2006), *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle*, s. 4–6; Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*, s. 39; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 50–51. Såväl Lidegran som Palme finner i sina analyser ytterligare en dimension vilken särskiljer ekonomiskt rika grupper val från kulturellt resursrika gruppers val av utbildning. Undersökningar om högskolan har påvisat att samma struktur återfinns i den högre utbildningen, senast av Börjesson, M. m.fl. (2016a), "Cultural Capital in the Elite Subfield of Swedish Higher Education".

⁴⁴ Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 280–281. Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet".

⁴⁵ Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 277–278. Den ekonomiska och kulturella fraktionens förhållningssätt till utbildningssatsningar i relation till tid står att läsa om i Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet". Se även Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer" som också finner att den kulturella fraktionen är mer inriktad på lärande som ett personlighetsprojekt och ekonomisk fraktion mer inriktad på lärande som ett mål för att nå andra mål. Jämför Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011), "Enriching Intimacy: The Role of the Emotional in the 'Resourcing' of Middle-Class Children"; Lareau, A. (2015), "Cultural Knowledge and Social Inequality".

⁴⁶ Börjesson, M. m.fl. (2016b), "Elite Education in Sweden. A Contradiction in Terms?", s. 1–5. Se även Börjesson, M. & Broady, D. (2016), "Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden".

vissa grupper av elever. Utbud och efterfrågan kom att efterlikna en marknadslogik. Gymnasieskolans sociala struktur förblev fortsatt stabil. Elevers sätt att navigera i utbildningsrummet förändrades inte nämnvärt genom införandet av en marknadslogik. Däremot genererade marknadslogikens införande ett mer komplext utbud av gymnasieutbildning vilket medförde en ökad betydelse för betyg både för familjers utbildningsstrategier, men också för skolornas strategier i konkurrensen om eleverna. Komplexiteten i utbildningsutbudet bidrog till att ytterligare dölja dessa trögföränderliga sociala dominansförhållanden. Följaktligen har skillnader förstärkts mellan de skolor som attraherar de resursstarkaste grupperna och de som attraherar de resurssvagare grupperna.⁴⁷

Utöver val av program och inriktning finns inom gymnasieskolan utrymme för val av kurser inom varje enskilt program. Tillval av kurser, och därmed bortval av andra, kan orientera högskoleförberedande program mot arbetslivet och vice versa yrkesinriktade program mot vidare studier.⁴⁸ Alla elever och deras familjer är dock inte lika väl rustade att navigera i det växande utbudet av utbildningskombinationer. Framförallt resursstarka elever med goda betyg och kunskap om hur systemet fungerar kan välja fritt.⁴⁹

Skillnader i skolors och gymnasieprogramms rekrytering kan förstås i termer av utbildningsstrategier avhängiga av elevernas tidigare skolframgång, deras kön och deras sociala ursprung. Elever väljer utbildning mot bakgrund av tidigare skolframgångar och prioriterar ämnena de har fallenhet för.⁵⁰ Det har kunnat påvisas att flickor generellt når större betygsframgångar än pojkar och att skillnaderna mellan könen är särskilt stor i ämnen som upplevs som feminint

⁴⁷ Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*, s. 245–248, 260–261.

⁴⁸ Lund, S. (2006), *Marknad och medborgare. Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*, s. 121. Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008* drar liknande slutsatser. Denna modifikation av programmen via tillval och bortval har sedan gymnasieformen 2011 (GY-11) blivit mer begränsade i och med införandet av mer rigida programstrukturer. Skolverket inledde en översyn av de nya gymnasieprogrammen i GY-11 för att underlätta för elever på yrkesprogrammen att läsa in högskolebehörighet. Sedan starten av GY-11 åligger det eleven att genom aktiva val i gymnasieskolan skaffa sig den allmänna behörigheten för vidare studier, något som visat sig vara mer eller mindre möjligt beroende på vilket yrkesprogram eleven läser. Detta söker Skolverket korrigera för att möjliggöra för samtliga elever att nå allmän behörighet. Efter reformeringen av gymnasieskolans kursstruktur år 2000 (GY-2000) ledde samtliga gymnasieprogram till allmän behörighet. Skolverket.se, ”Enklare att läsa in högskolebehörighet”.

⁴⁹ Lund, S. (2006), *Marknad och medborgare. Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*, s. 134–136. I detta avsnitt ges exempel på en omorientering av estetiska ambitioner från estetiskt program till sam-estet, efter medelklassföräldrars inrådan. Även Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008* för liknande resonemang om hur föräldrars kunskaper om systemet hjälper eleverna att navigera genom utbildningssystemet. Se exempelvis Palme (2008) s. 79–80 angående tillvalsämnen.

⁵⁰ Lund, S. (2006), *Marknad och medborgare. Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*, s. 160; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 280–281.

kodade, såsom engelska och moderna språk. En del av förklaringen återfinns i att flickor är ”flitiga” och lägger ner mer tid på studierna, medan det av pojkar upplevs som omanligt att behöva anstränga sig – även om att vara duktig i skolan inte är negativt per se för den egna identiteten. För pojkarna är det helt i sin ordning att vara begåvad, men inte flitig.⁵¹

Här redovisade undersökningar har visat att val av skola och utbildning, och framförallt kombinationen av skola och utbildning, är starkt socialt stratifierade och det blir därav relevant att undersöka om studier i moderna språk går att förstå på liknande vis i termer av familjers utbildningsstrategier.

Språkstudier – både tillvals- och frånvalsämne

Hur förhåller sig familjer till sina barns språkstudier? Finns det verkligen fog för att benämna de moderna språken i grund- och gymnasieskola som *frånvalsämnen* – ämnen som eleverna försöker undkomma om studierna inte är framgångsrika?⁵² Ett flertal undersökningar har påvisat att det råder en hierarki mellan skolämnen som särskiljer pluggämnen från begåvningsämnen. Studier i engelska och moderna språk räknas till den förstnämnda kategorin och definierar därmed inte skolmässig briljans, till skillnad från matematikämnet. Matematik klassas av eleverna som ett begåvningsämne som anses vila på elevens egen fallenhet och begåvning.⁵³

Det obligatoriska språkvalet, vilket infördes i och med det förstärkta språkprogrammet i Lpo94, bör betraktas som ett mjukt obligatorium i och med att eleverna inte nödvändigtvis måste läsa ett modernt främmande språk, även om så är önskvärt.⁵⁴ Under 1990-talet påbörjade drygt fyra av fem elever studier i ett modernt språk i grundskolan. Avhoppen var dock stora, över 20 % av

⁵¹ Motsättningen mellan studiefлит och begåvning hos pojkar har studerats av Nyström, A.-S. (2012), *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Se även Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Skolverket (2006a), *Könsskillnader i måltuppfyllelse och utbildningsval*, s. 8–11; Krieh, J. (2010), ”Intresse, betyg eller merit? Studie av vilka elever som väljer valbar kurs Engelska C och bakomliggande orsaksfaktorer till kursvalet”. Liknande resonemang återkommer i Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningsystemet 1988–2008*, s. 79.

⁵² Begreppet frånvalsämne förekommer första gången i Enkvist, I. (2005), *Trängd mellan politik och pedagogik. Svensk språkutbildning efter 1990*.

⁵³ Nyström, A.-S. (2012), *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Även Bourdieu (1999) belägger matematikens särställning inom skolväsendet i Frankrike Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, s. 41.

⁵⁴ Skolverket (1999b), *Språkvalet i grundskolan – en pilotundersökning*, s. 5. Eleverna kan istället för att läsa ett modernt språk välja att läsa exempelvis engelska, svenska, modersmål eller teckenspråk. SFS 2010:800, *Skollag*. Att lära sig kommunicera på främmande språk finns inskrivet i Lpo94 som ett strävansmål. Skolverket (2006b), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*, s. 9. Se även Skolinspektionen (2010), *Moderna språk*, s. 6–7. Skolverket (1999a), *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*, s. 9. Begreppet mjukt obligatorium kommer från Skolinspektionen (2010), *Moderna språk*.

eleverna avbröt sina språkstudier, varav merparten var pojkar.⁵⁵ Det har således varit en större andel flickor än pojkar som fått betyg i ett modernt språk, vilket får betydelse i det nya antagningssystemet till högre studier där avancerade språkstudier ger konkurrensfördelar.⁵⁶ Orsakerna till avhoppet från språkstudier analyseras sällan, men när de gör det söks övervägande förklaringar som relaterar till elevernas prestationer och förmågor, elevernas vilja, förkunskaper och bakgrund.⁵⁷ Språklärare finner det svårt att motivera eleverna till att läsa ett modernt språk då eleverna uppfattar engelska som nyttigare. Vidare menar lärarna att det måste löna sig att läsa språk samt att elever hellre väljer ytliga kunskaper i ytterligare ett språk än fördjupade kunskaper i det språk de redan påbörjat studier i.⁵⁸ Introducerandet av meritpoäng kan ses som en åtgärd för att komma tillrätta med språkzappandet, att elever byter till ett nybörjarspråk i gymnasiet istället för att tillägna sig djupare kunskaper i det påbörjade språket.⁵⁹ Innovationen meritpoäng har lett till en ökning av antalet elever som läser mer avancerade språkkurser i gymnasiet. Skolverket konstaterar att elever är strategiska i sina val och nyttjar möjligheten att få meritpoäng.⁶⁰

Det som särskiljer språken från andra ämnen i grundskolan, och till viss del även i gymnasieskolan är att de är valbara, och därmed möjliga att välja bort.⁶¹ De av eleverna ofta angivna skälen till avbrutna språkstudier innefattar: att språkstudier är tidskrävande, att det är lättare att få bra betyg i andra ämnen, att undervisningen är monoton och elevens ointresse för ämnet. Att det räcker med engelska lyfts inte fram som huvudsakligt skäl till avhopp. Omgivningen har funnits vara viktig för elevernas språkval och fortsatta studier. Om föräldrar och nära släkt anser att det räcker med kunskaper i engelska kan detta få till effekt att

⁵⁵ Skolverket (1999b), *Språkvalet i grundskolan - en pilotundersökning*, s. 5. Delegationen för jämställdhet i skolan (2010), *Flickor, pojkar, individer. Om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*, s. 91–92, 99.

⁵⁶ Krigh, J. & Lidegran, I. (2010), "Avancerade språkstudier som konkurrensfördel". Artikeln behandlar engelska, men samma principer och mekanismer är giltiga för studiet av moderna språk. Avancerade kurser ger fördelar vid ansökan till vidare utbildning. Från och med höstterminen 2014 ger även språkstudier i grundskolan fördelar vid ansökan till gymnasiala studier. Skolverket (2013), "Dags för språkval!"

⁵⁷ Skolinspektionen (2010), *Moderna språk*, s. 6–7.

⁵⁸ Skolverket (1999b), *Språkvalet i grundskolan - en pilotundersökning*, s. 13.

⁵⁹ Termen zappande är hämtad från Thorson, S., Molander Beyer, M. & Dentler, S. (2003), *Språklig enfald eller mångfald...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. Även Enkvist uppmärksammar det frekvent förekommande omvalet av språk som sker mellan grund- och gymnasieskola. Enkvist, I. (2005), *Trängd mellan politik och pedagogik. Svensk språkutbildning efter 1990*, s. 38–48.

⁶⁰ Skolverket (2010), *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan 2009/10*, s. 3. Jämför med Lund, S. (2006), *Marknad och medborgare. Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*, s. 160; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 280–281. Se även Enkvist, I. (2005), *Trängd mellan politik och pedagogik. Svensk språkutbildning efter 1990*.

⁶¹ Skolinspektionen konstaterar bland annat att "Hur aktivt en skola än arbetar för att motivera och stimulera elever till studier i moderna språk är det ändå eleven själv som väljer om han eller hon vill läsa ett modernt språk eller inte", Skolinspektionen (2010), *Moderna språk*, s. 25.

eleverna inte ser nyttan med studiet av flera språk och därmed inte är benägna att tillägna sig sådan *onyttig* kunskap.⁶²

I ovan presenterade analyser av språkstudier fästs oftast blicken på en övergripande nivå. I undersökningar av motivation att läsa språk och avhopp från språkstudier problematiseras inte i någon större utsträckning hur detta skiljer sig mellan olika grupper i samhället, eller i olika regionala kontexter. Några undantag finns vilka ifrågasätter och problematiserar bilden av språkens påstådda kris. Utbildningssociologer har visat, sett till språkens numerärer, att inga förändringar har skett i hur stor andel elever som årligen erhåller ett avgångsbetyg i moderna språk från grundskolan. Andelen ligger stabilt över tid, strax över 60 %. Däremot har antalet fluktuerat något vilket beror på att mindre barnkullar passerat genom skolsystemet under det tidiga 2000-talet. Andelen med betyg i ett modernt språk i gymnasieskolans steg 3 minskar något under 2000-talets första decennium, från 40 % av samtliga vid dess början till 35 % mot dess slut. Ytterligare 23 % av eleverna lämnar gymnasieskolan med betyg i moderna språk steg 1.⁶³ Att elever läser fler än ett modernt språk i grundskolan är en tämligen marginell företeelse.⁶⁴ Vid 2000-talets början var det vanligare att flickor läste språk, i synnerhet på mer avancerade nivåer. Studier i franska lockade övervägande flickor medan tyskstudier rekryterade fler pojkar. Det var också övervägande barn till den övre medelklassen som ansåg språkstudier vara en viktig utbildningsmässig satsning.⁶⁵ Den ökade valfriheten inom gymnasieskolan möjliggör både bortval av språkkurser samt språkstudier på en mer avancerad nivå.⁶⁶ Språk, och språkstudier är en synnerligen komplex företeelse. Vilka språk som tillmätts vikt är inte en enkel fråga om tycke och smak, utan nära förknippat med samhälleliga maktstrukturer.⁶⁷ Språks skilda status och hur olika grupper värderar och

⁶² Thorson, S., Molander Beyer, M. & Dentler, S. (2003), *Språklig enfald eller mångfald...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*, s. 10–18, 29.

⁶³ Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010".

⁶⁴ Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010"; Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan".

⁶⁵ Bertilsson, E. (2010), *Språkens konjunkturer. Del 1: De moderna språken i grund- och gymnasieskolan*. Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan" för ett liknande resonemang rörande studiet av i första hand de avancerade kurserna i moderna språk, vilka fortsatt var klart flickdominerade. Mönstret är stabilt sedan tidigt 90-tal. Före Lpo94 läste flickor i högre grad än pojkar särskild kurs i engelska, vilket var den mer avancerade kursen i ämnet. Se exempelvis Skolverket (1999a), *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. För mer information om allmän och särskild kurs i engelska. Se även Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier".

⁶⁶ Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010"; Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan". En undersökning av vilka grupper av elever som i gymnasieskolan läste den mest avancerade kursen i engelska visade att det är en såväl socialt som meritokratiskt selekterad grupp elever som valde att läsa engelska C, samt att det sedan införandet av meritpoäng har skett en kraftig ökning av andelen elever, liksom en könsutjämning på kursen engelska C, vilket inneburit att andelen pojkar ökat. Krih, J. & Lidegran, I. (2010), "Avancerade språkstudier som konkurrensfördel".

⁶⁷ Se exempelvis Calhoun, C. (2008a), "Cosmopolitanism and Nationalism"; Calhoun, C. (2008b), "Cosmopolitanism in the Modern Social Imaginary"; Heilbron, J. (1999), "Towards a Sociology

använder sig av språk utgör en relativt utforskad domän där det endast finns ett fåtal undersökningar, ofta på en övergripande nivå, vilka utförts på enstaka och till sin storlek begränsade populationer.

Institutionaliserade transnationella tillgångar

Vilka grupper har historiskt – och även i nutid – funnit språkstudier och internationalisering viktigt att investera i? Och genererar dessa investeringar tillgångar gångbara på hemmaplan eller utanför den egna nationens gränser – eller kanske till och med bådadera? Inledningsvis kan konstateras att internationell mobilitet och behovet av språkkunskaper, vilka är en förutsättning för mobilitet, inte är något nytt fenomen. Europeiska eliter har ända sedan tidigt 1600-tal ansett att det är värdefullt att besitta utlandserfarenheter och språkkunskaper och sände sina unga på peregrinationer.⁶⁸ Under 1700-tal och 1800-tal var språkundervisning i de moderna främmande språken inte tillgänglig, eller ens intressant, för samtliga samhällsgrupper. Färdigheter i främmande språk kunde därför tjäna som indikator på en social ställning. Undervisningen bedrevs såväl privat i hemmen som inom läroverket.⁶⁹

Analyser av vår samtid har funnit att politiska och ekonomiska eliter i decennium sänt sina barn att studera vid prestigefulla lärosäten som Harvard och Sorbonne.⁷⁰ 2000-talets studentflöden mellan länder förutsätter goda kunskaper

of Translation. Book Translations as a Cultural World-System”. Jämför med Oakes, L. (2001), *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*; Heller, M. (2013), ”Language and Dis-Citizenship in Canada”.

⁶⁸ Winberg, O. (2018), *Den statskloka resan. Adels peregrinationer 1610–1680*. Winberg behandlar, som titeln fastslår, adelns bildningsresor genom Europa vilka innefattade språkligafärdigheter och förberedde för statlig tjänst. Bo G Ekelund skriver i inledningen till temanumret *Språken, skolan och samhället*, att dagens språkresor kan ses som en imitation av det sätt på vilket eliter tidigare inhämtat språkkunskaper, genom bildningsresor. Ekelund, B. G. (2010), ”Språken, skolan, samhället. Ett temanummer om de moderna språken och deras marknad i Sverige”, s. 11. Elias gör en intressant genomgång av hur skillnader i språkbruk fungerade distinkt i det tyska samhället i och med motsättningarna mellan den fransktalande överklassen och den tysktalande medelklassintelligentsian, vilket elegant exemplifieras genom analysen av uppkomsten av skillnaden bakom uttrycken ”kultur” och ”zivilisation”. Elias, N. (1989) [1939], *Civilisationsteori. Del 1: Sedernas historia*. Studier av de levande, så kallade moderna, språken är ett fenomen vilket uppstår under den senare delen av 1500-talet, se Sjöstrand, W. (1958), *Pedagogikens historia 2. Sverige och de nordiska grannländerna till början av 1700-talet* kapitel 3 från sidan 125 och framåt. Universitetens rekrytering har dock sedan deras etablering i skilda nationella kontexter varit internationell till sin art och undervisning skedde på den tidens lingua franca – latin. Se exempelvis Durkheim, É. (1977) [1938], *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, s. 74, 85–86.

⁶⁹ Bernhardsson, P. (2010), ”Mästaren och marknaden. 1800-talets privata språkundervisning i Stockholm”, s. 57–68. Bernhardsson, P. (2016), *I privat och offentligt. Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880*.

⁷⁰ Healey understryker att internationell mobilitet inte är något nytt fenomen. Politisk och ekonomisk elit i decennier skickat sina barn till Harvard, Oxford och Sorbonne. Healey, N. M. (2008), ”Is Higher Education in Really ‘Internationalising?’”, s. 349.

i antingen det lokala språket, alternativt i engelska.⁷¹ 2000-talets internationellt mobila studenter väljer utbildning med hänsyn till i vilket land den ges, på vilket språk, inom vilket fält och vid vilken institution. Det råder en stark övertygelse inom såväl akademi som näringsliv om att transnationella akademiska kvalifikationer leder till bättre jobbmöjligheter.⁷² Det allt mer globala utbildningssystemet genererar transnationellt kapital vilket fungerar som markör för tillträde till eftertraktade sociala positioner inom ett givet samhälle.⁷³ Denna form av internationell mobilitet har i tidigare undersökningar funnits gynna framförallt redan välutvecklade utbildningssystem, lärosäten och individer.⁷⁴ Vinsterna av ett anrikande av transnationella erfarenheter har dessutom funnits vara ojämnt fördelade geografiskt givet rådande och historiska maktförhållanden och relationer mellan länder, regioner och inte minst universitet.⁷⁵ Det institutionaliserade transnationella kapitalet erhåller delar av sitt värde från akademisk ranking av universitet – en ranking vilken fördelar akademisk prestige ojämnt genom att den legitimerar en global tävlan mellan lärosäten. Examina från universitet i västvärlden har på så vis kommit att bli liktydigt med betydelsen av *kosmopolitisk kompetens*⁷⁶ på en global nivå. Detta implicerar att studenter som är födda och utbildade i ett västerländskt land redan innehar det kapital som eftersöks av individer som inte är födda i väst.

I Sverige har ett tentativt samband mellan framtida yrkespositioner på en nationell arbetsmarknad och kortare internationella utbyten kunnat påvisas för

⁷¹ Brooks, R. & Waters, J. L. (2011), *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*, s. 74–84, 91. Som tidigare påpekats utgör färdigheter i språk en förutsättning för internationell mobilitet och utgör på så vis vad som kan benämnas som transnationella, tillgångar. Se exempelvis Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*.

⁷² Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification"; Weenink, D. (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena"; Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World". Se även Bourdieu, P. (2005) [2000], "From the National to the International Field"; Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*; Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies". Igarashi & Saito samt Weenink använder termen kosmopolitiskt kapital medan Börjesson använder transnationellt kapital. Det som åsyftas är dock i stort detsamma. Termen transnationellt kapital används uteslutande i denna undersökning givet att det är fritt från konnotationer i relation till den normerande öppenheten för den andra, vilket termen kosmopolitiskt kapital är behäftad med.

⁷³ Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification"; Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies".

⁷⁴ Altbach, P. G. & Knight, J. (2007), "The Internationalization of Higher Education. Motivations and Realities", s. 291.

⁷⁵ Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification", s. 223.

⁷⁶ Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification", s. 238. Begreppet kosmopolitisk kompetens skulle likväl kunna betecknas som internationell kompetens eller färdighet.

svenska juridikstuderanden.⁷⁷ Investeringar i transnationella tillgångar, såsom språkstudier och kortare utbyten, bidrar till social differentiering för studenter och lärosäten inom den nationella kontexten snarare än förbereder för internationella karriärer.⁷⁸ Det nationella kan på detta sätt ses som en förutsättning för det internationella, givet att investeringar i transnationella kompetenser förstärker befintliga sociala maktstrukturer inom det nationella fältet.⁷⁹ Det förefaller därmed logiskt att vad som framställs som transnationella tillgångar – samt vilken kombination av nationella och regionala kontexter. Detta anrikande av transnationella tillgångar kan inte förstås enkom som ett uttryck för smak och ställningstaganden frikopplat från människors livsbetingelser. De möjliggörs snarare av ett hos individer och grupper anrikat kapital, såväl kulturellt, socialt som ekonomiskt.⁸⁰

Ett fenomen är förekomsten av internationella spår och av internationella skolor vilka tillhandahåller undervisning på något av de språk som vanligen förknippas med prestige: engelska, franska tyska och spanska.⁸¹ Ett exempel i en svensk kontext är engelskspråkiga varianter av de nationella gymnasieprogrammen, eller grundskolor vars undervisning sker på svenska och ett främmande språk, vanligen engelska (så kallat språkintegrerat lärande SPRINT). Olika skolor och (eller) skolyper inom ett nationellt utbildningssystem implicerar att skilda utbildningsbanor blir tillgängliga för elever och studenter på grundval av en ojämlig distribution av akademiska kvalifikationer och andra tillgångar.⁸² Elever vilka utbildas inom skolor som inte har ett internationellt spår utbildas i huvudsak tillsammans med landsmän och det är mer sannolikt att de i framtiden innehar positioner inom hemlandet. Elever som utbildas vid internationella skolor eller vid skolor vilka erbjuder internationella spår förmodas välja mer transnationella utbildningsvägar. De flesta internationella skolor använder sig av en Nordamerikansk läroplan och fungerar som språngbrädor till

⁷⁷ Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies".

⁷⁸ Vilket bland annat framkommer i Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*; Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies".

⁷⁹ Bourdieu, P. (1999), "The Social Conditions of the International Circulation of Ideas", s. 220. Bourdieu hävdar att de globala marknaderna är politiska skapelser, vilka gynnar de samhällsgrupper som redan besitter makt, vilket därmed förstärker befintliga maktpositioner på den nationella arenan. Bourdieu, P. (2005) [2000], "From the National to the International Field", s. 224–225.

⁸⁰ Calhoun, C. (2008a), "Cosmopolitanism and Nationalism"; Calhoun, C. (2008b), "Cosmopolitanism in the Modern Social Imaginary".

⁸¹ de Mejía, A.-M. (2002), *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*, s. 41. Se även Dugonjic-Rodwin, L. (2014), *Les IB Schools, Une Internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*.

⁸² Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital", s. 228–229.

en fortsatt global utbildningsbana vid välrenommerade universitet i västvärlden och en potentiell karriär i en globaliserad värld.⁸³

Ett exempel på ett internationellt spår kan ses i Nederländerna där de traditionella elitskolorna, *gymnasium*, samexisterar med så kallade *international streams*. Båda skoltyperna förbereder för vidare studier vid universitet och rekryterar elever ur det nederländska samhällets övre strata, men ur skilda fraktioner. De internationaliserade spåren attraherar elever ur den nyligen uppkomna *kosmopolitiska* fraktionen medan gymnasierna främst rekryterar elever ur den etablerade övre medelklassen.⁸⁴ Denna ”nya” fraktion av den övre medelklassen anses vara resultatet av en ökande ekonomisk integration på en såväl global som europeisk nivå och att kosmopolitiska tillgångar således blir viktiga för att bibehålla medelklasspositioner varför behovet av utbildning som erbjuder sådana kompetenser kan förmodas öka menar Weenink.⁸⁵ Det går att fråga sig om det som här benämns kosmopolitisk fraktion i realiteten är en ekonomisk uppåtstigande fraktion av medelklassen och att dessa *kosmopolitiska* tillgångars distinktiva värde inom den egna hemnationen härrör från förändrade krav för tillträdet till åtråvärda högt uppsatta sociala positioner.

Sammantaget är det övervägande kvalitativa undersökningar som har genomförts inom området elitfamiljers utbildningsstrategier vilka samtliga fokuserat på en eller ett par skolor, med ett fåtal undantag. Det är således utifrån enskilda fallstudier, vilka ställs emot det då aktuella forskningsläget som är fokus i ovan redovisade undersökningar. Ingentenda har undersökt rådande samhällsstrukturer eller utbildningsrum vilka hade varit en intressant fond emot vilka dessa resultat kunnat ställas. Det är också i huvudsak en grov kategorisering i arbetarklass medelklass och övre medelklass (elit) som brukas. I de kontexter i vilka undersökningarna genomförts är skolvalet det som är det i huvudsak väsentliga. I Sverige där vi har ett i grunden meritokratiskt skolsystem vet vi att det är framförallt genom val inom gymnasieskola och högskola som differentieringen sker. Grundskolevalet är inte oväsentligt, men det är möjligt att inom den relativt odifferentierade grundskolan finna differentieringsvägar via tillval. Det blir således centralt att fråga sig hur utbredningen av, samt rekrytering till, studier i moderna språk ser ut.

⁸³ Igarashi, H. & Saito, H. (2014), ”Cosmopolitanism as Cultural Capital”, s. 228.

⁸⁴ Weenink, D. (2008), ”Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World”, s. 1093. Weeninks forskningsintresse är just kosmopoliter, vilket begreppet *kosmopolitiskt kapital* understryker. Med anledning av att en sådan terminologi kan leda tankarna på avvägar kommer uteslutande termen *transnationellt kapital* användas då det synes bättre fånga in den typ av tillgångar och investeringar som görs av eleverna i föreliggande undersökning. Ett intresse för språk – eller att enkom studera språk – innebär inte nödvändigtvis per automatik att det är fråga om kosmopoliter. Weenink, D. (2007), ”Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena”, s. 492.

⁸⁵ Weenink, D. (2007), ”Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena”, s. 493.

Språk som redskap och tillgång

Det är huvudsakligen kunskaper i de språk som förknippas med makt och prestige som är eftertraktansvärda, i huvudsak engelska, franska tyska och spanska, trots att nationella och internationella policys tillskriver ytterligare språk såväl värde som erkännande, exempelvis minoritetsspråk.⁸⁶ I synnerhet engelskan intar en särställning som vår tids *lingua franca* och det finns internationellt belägg för att betrakta engelska som en aspekt av vad de Mejía benämner *elitbilingualism* (valbar flerspråkighet) och språklig distinktion, vilket inte minst förekomsten av i huvudsak engelskspråkiga utbildningsspår och internationella skolor i skilda nationella kontexter påvisar. I Sverige erbjuds flera av de högskoleförberedande programmen även på engelska.⁸⁷ Frågan är huruvida kunskaper i engelska är tillräckligt för att i Sverige definieras som valbar flerspråkighet givet att dess införande som obligatoriskt främmande språk följde med en generell demokratisering av utbildning genom den sammanhållna grundskolan. Kunskaper i främmande språk var således inte längre förbehållna samhällets övre skikt utan ansågs av värde för alla och som en del av ett vidare demokratiprojekt.⁸⁸ För att bibehålla sina sociala positioner är det därmed rimligt att anta att de övre skikten tvingas flytta fram sina positioner genom investeringar i ytterligare språkkunskaper utöver den obligatoriska engelskan.

En aspekt av det exklusiva med internationell utbildning, vilken presenterats i föregående avsnitt, är att de kompetenser som relateras till internationell utbildning är svåra att införskaffa. Exempelvis krävs kunskaper i främmande språk samt förmågan att med lätthet föra sig i en annan kulturell kontext. Detta i sig förutsätter såväl ett utbredd resande som intensiva studier i språk.⁸⁹ Kunskaper

⁸⁶ Om de främmande språkens historia har som tidigare nämnts Cabau-Lampa publicerat ett flertal skrifter se Cabau-Lampa, B. (1999), "Foreign Language Teaching in Sweden: a Long Tradition"; Cabau-Lampa, B. (2007), "Mother Tongue Plus Two European Languages in Sweden: Unrealistic Educational Goal?"; Cabau, B. (2009), "The Irresistible Rise and Hegemony of a Linguistic Fortress: English Teaching in Sweden"; Cabau, B. (2014), "The 'Language Tournament' within the Swedish School System (1849–1946)". För lagar och andra relevanta policydokument se SFS 2009:600, *Språklag*, s. 3–4, 7, Europeiska kommissionen (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity – an action plan 2004–2006*, s. 3, 15.

⁸⁷ Ett exempel i Stockholm är Kungsholmens gymnasium där det naturvetenskapliga och det samhällsvetenskapliga programmet ges på såväl svenska som engelska. Internationella engelska skolan är ett exempel på grundskolenivå där utbildningen bedrivs på omväxlande svenska och engelska. De Mejía lyfter i tidigare citerade antologin *Power Prestige and Bilingualism (2002)* fram just de engelskspråkiga varianterna av svenska gymnasieprogram som exempel på elitbilingualism i en svensk kontext. de Mejía, A.-M. (2002), *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Utöver dessa engelskspråkiga spår finns även internationella utbildningar som International Baccalaureate (IB) på grundskole och gymnasial nivå.

⁸⁸ Se exempelvis SOU1948:7 samt Josepsson, O. (2004), "Engelskan i 2000-talets Sverige"; Cabau, B. (2014), "The 'Language Tournament' within the Swedish School System (1849–1946)"; Cabau, B. (2009), "The Irresistible Rise and Hegemony of a Linguistic Fortress: English Teaching in Sweden"; Skolverket (1999a), *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*; Hult, F., M. (2012), "English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice".

⁸⁹ Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies", s. 100–101.

i främmande språk kan erhållas på skilda sätt, dels inom ett nationellt utbildningssystem dels genom resor och utbytesstudier.⁹⁰ Språk är med andra ord inte endast en dimension av det transnationella kapitalet utan också en förutsättning för ett ytterligare införskaffande av transnationella kompetenser givet att språkkunskaper är en förutsättning för kommunikation utanför hemlandet och därmed en grundförutsättning för internationalisering.

Undersökningen av föräldrar till de elever som läser vid de nederländska internationella spåren påvisar att föräldrarna ser transnationella tillgångar som kulturellt och socialt kapital och inte som en öppenhet och nyfikenhet inför främmande kulturer och global integration.⁹¹ Föräldrars inställning till transnationella investeringar är kopplad till deras egna transnationella tillgångar, men inte till deras klassposition. *Hängivna* kosmopoliter fostrar sina barn till att upptäcka världen medan de mer *pragmatiska* anser att pågående globalisering kräver transnationellt gångbara kompetenser.⁹² De kompetenser som åsyftas är sådana egenskaper som svenska undersökningar funnit är investeringar som oftare görs av den ekonomiska fraktionen av medelklassen, utlandsvistelser, goda engelsk-kunskaper och internationella internships.⁹³ Innehavare av sådana tillgångar får viktiga fördelar på transnationella arenor och de fungerar således som en form av socialt såväl som kulturellt kapital.⁹⁴ Språkkunskaper torde fylla en distinktiv

⁹⁰ Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification", s. 6. Broady, D. (1984), "Agent till Subjekt. Liten ordlista för att underlätta läsningen av Pierre Bourdieu" argumenterar för att språklig kompetens, mätt med akademiska kriterier är en del av det kulturella kapitalet. Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York* framför samma argument gällande språkliga färdigheter i främmande språk, se s. 52. Argumentet är att språk handlar om mer än ta sig fram i vardagliga situationer och att uttrycka sig grammatiskt korrekt, språk handlar även om nations- och kulturspecifika referenser vilka tar längre tid att införskaffa.

⁹¹ Begreppet som används är *international streams* vilket på svenska lämpligen översätts med internationella spår. Det som avses är en av formerna av den mer akademiska delen av Nederländernas motsvarighet till den svenska gymnasieskolan. Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World".

⁹² Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World".

⁹³ Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet". Se även Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World".

⁹⁴ Weenink, D. (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena", s. 495. Det går att ifrågasätta hurvida det verkligen existerar en kosmopolitisk fraktion av medelklassen, i synnerhet som den betecknas som kapitalfattigare. Det förefaller likväl kunna vara ett uttryck för en mer utbredd investering i språkliga tillgångar där språkliga färdigheter fyller en distinktiv funktion i kampen om ätråvärda sociala positioner på skilda sociala arenor. I synnerhet som såväl Bourdieu (2005) som Kentor & Suk Jang (2004) och Carroll & Febbenam (2002), de senare som studerat transnationella företagseliter, har kunnat påvisa att internationalisering förstärker befintliga nationellt förankrade maktpositioner. Därmed skapar inte internationalisering nya internationella arenor, utan snävare nationella arenor med färre och starkare aktörer. Poängen här är att det som i realiteten studerats är skillnader i hur den kulturella och den ekonomiska övre medelklassen investerar i gymnasia studier. Jämför med Carroll, W. K. & Fennema, M. (2002), "Is There a Transnational Business Community?"; Kentor, J. & Jang, Y. S. (2004), "Yes, There is

funktion även på nationella arenor, och inte enkom på de transnationella. Den kulturella medelklassen – de hängivna – är de som sätter sina barn i klassiska *gymnasium* och värdesätter språk i sig, medan den ekonomiska fraktionen placerar sina barn i internationella spår. Ekonomiskt starka grupper har påvisats ge uttryck för en mer pragmatisk, i det närmsta instrumentell, hållning till utbildning generellt, och så kan även förmodas till språk.⁹⁵

Språks symboliska värde kan kopplas samman med såväl en transnationell strävan som en särskiljande praktik. Det värde ett visst språk tillskrivs varierar dock med klasstillhörighet, vilket kan exemplifieras med fallet engelska i Sydkorea där engelska inte är officiellt språk, men det högst värderade främmande språket.⁹⁶ Färdigheter i det engelska språket fungerar som klassmarkör i det sydkoreanska samhället och extraundervisning är en vanligt förekommande praktik.⁹⁷ En intervjustudie med mödrar visade att arbetarklassmodern värdesatte behärskande av det engelska språket för social mobilitet och skolframgång (instrumentella tillämpningar). Medelklassmodern tillskrev engelskan ett symboliskt värde vida överstigande det rena bemätrandet av språkliga färdigheter men ifrågasatte skolundervisningens kvalitet.⁹⁸ Övre medelklassmodern var övertygad om engelskans viktiga roll, ordinarie skola kombinerades med privat undervisning och med utlandsvistelser för språkinläring. Utlandsvistelserna tillskrevs ytterligare värde, en känsla av tillhörighet, av att vara hemtam i omvärlden, och kan således förstås som en form av personligt bildningsprojekt.⁹⁹ Det framgår tydligt att den vikt behärskandet av det engelska språket tillskrevs vida översteg ett rent nyttovärde genom förvärvande av praktiska färdigheter, det tillskrevs ett symboliskt särskiljande värde.¹⁰⁰

En undersökning om unga kvinnliga engelska privatskoleelevers föreställningar om, och planering för, en internationell framtid visade att elitskolorna lade mycket liten vikt vid transnationella kompetenser och en internationellt mobil framtid. Många av kvinnorna hade fäder som reste världsvida i arbetet eller själva hade bott utomlands, vissa hade föräldrar som var födda i länder utanför Storbritannien.

a (Growing) Transnational Business Community. A Study of Global Interlocking Directorates 1983–98”, s. 19; Bourdieu, P. (2005) [2000], ”From the National to the International Field”.

⁹⁵ Om kulturella och ekonomiska fraktioners hållningar till utbildning Broady, D. & Börjesson, M. (2002), ”En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet”; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*.

⁹⁶ Park, S. J. & Abelman, N. (2004), ”Class and Cosmopolitan Striving: Mothers’ Management of English Education in South Korea”. Jämför Hyltenstam, K. (2004), ”Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik”, s. 60. Oakes (2005) menar att Hyltenstams undersökning påvisar hur engelska kommit att bli en form av kapital på en världsmarknad. Oakes, L. (2005), ”From Internationalisation to Globalisation. Language and the Nationalist Revival in Sweden”.

⁹⁷ Om detta för Hyltenstam ett resonemang i anslutning till bland annat engelska som högstatusspråk i Kina. Se Hyltenstam, K. (2004), ”Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik”.

⁹⁸ Park, S. J. & Abelman, N. (2004), ”Class and Cosmopolitan Striving: Mothers’ Management of English Education in South Korea”, s. 654–656, 660.

⁹⁹ Park, S. J. & Abelman, N. (2004), ”Class and Cosmopolitan Striving” Se sidan 661 och framåt.

¹⁰⁰ Jämför med det distinktiva värde som peregrinationer, bildningsresor, utgjorde för den svenska adeln. Se Winberg, O. (2018), *Den statsloka resan. Adels peregrinationer 1610–1680*.

Slående är därför att endast var fjärde kvinna uttryckte fördelar med att uppleva världen och föreställde sig en rörlig framtid. På det stora hela uttryckte kvinnorna en ovilja att anknyta till en global framtid, endast var femte övervägde att plugga eller bo utomlands. Bland de elever som hade utrikes födda föräldrar kom deras i familjen inneboende mångkulturalitet främst till uttryck genom att kvinnorna kände sig mindre integrerade i kompisgängen på skolorna. De uttryckte inte att deras tillträde till flera kulturer och språk skulle vara en fördel eller en resurs de hade nytta av. De som ändå uttryckte en önskan om att studera utomlands framställde det som ett sätt att särskilja sig genom anskaffandet av en viss typ av resurs.¹⁰¹ Denna brist på värdesättande av transnationella färdigheter som dessa unga kvinnor gav uttryck för kan förstås i termer av att individer i västvärlden, i detta fall med engelska som modersmål, redan besitter den transnationella kompetens som studenter från andra nationer söker när de investerar i utbildning utanför den egna nationens gränser.¹⁰²

Gemensamt för här presenterade undersökningar om transnationella kompetenser tillägnade i och utanför skolan är att de, utom i undantagsfall, explicit inte nämner andra språk än engelska, i den mån språk som transnationell kompetens ens lyfts fram.¹⁰³ Den ökande internationella kommunikationen har fått till följd att särskilt engelskan tillskrivs särskild vikt, vilket internationella (engelskspråkiga) spår inom nationella utbildningssystem är exempel på.¹⁰⁴ Utvecklandet av en mångspråkig kompetens tillmäts olika värden inom skilda nationella och språkliga kontexter, i synnerhet om det egna modersmålet är ett av de stora världsspråken.¹⁰⁵ En mångspråkig europé är enligt en rapport från Europeiska kommissionen mest sannolikt en ung och välutbildad person som är bosatt i ett annat land än födelselandet samt använder främmande språk för yrkesutövning – vilka samtliga anses vara motiv som befrämjar inlärandet av ett

¹⁰¹ Maxwell, C. & Aggleton, P. (2016b), "Introduction: Elite Education International Perspectives", s. 6–8, 10–12. Huruvida transnationella tillgångar och hållningar är en del av ett kulturellt kapital, en egen kapitalart eller inbäddat i individers habitus är ett återkommande inslag i artikeln medan det sistnämnda är vad som bedöms troligt av författarna.

¹⁰² Se exempelvis Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification". Denna anglocentrism, som även i Sverige förekommer i former av engelskspråkig språkintegrerad undervisning (SRINT) har även noterats av Oakes, L. (2005), "From Internationalisation to Globalisation. Language and the Nationalist Revival in Sweden"; Hyltenstam, K. (2004), "Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik".

¹⁰³ Ett av dessa undantag är Maxwell, C. & Aggleton, P. (2016a), "Creating Cosmopolitan Subjects: The Role of Families and Private Schools in England" vilka studerat flickor vid elitinstitutioner i England, ungdomar som naturligt redan är engelskspråkiga och vilka (med undantag av elever med föräldrar med annat modersmål) inte omnämner en önskan att lära sig ett annat språk eller studera utomlands.

¹⁰⁴ Weenink, D. (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena", s. 495. De Swaan, A. (2001), *Words of the World. The Global Language System*, s. 144–175. Se även Hartmann, R. R. K. (1996), *The English Language in Europe*.

¹⁰⁵ della Chiesa, B. (2012), "'Expansion of Our Own Being.' Language Learning, Cultural Belonging and Global awareness", s. 438, 449–451. För att illustrera debatten om behovet av flerspråkighet i engelsktalande länder kan nämnas att röster har höjts i den engelska debatten för slopandet av språköbligatorium i Key stage 3 och 4 av bland andra Williams, K. (2000), *Why Teach Foreign Languages in Schools? A Philosophical Response to Curriculum Policy*.

nytt språk. Konklusionen som dras är att en stor andel av européer inte åtnjuter mångspråkighetens fördelar.¹⁰⁶

En av de hållningar som förmodas följa med investeringar i transnationella tillgångar såsom språkstudier är en öppenhet gentemot den främmande andra och främmande kulturer.¹⁰⁷ Färdigheter i flera språk förmodas leda till en tvärkulturell och mångkulturell kompetens.¹⁰⁸ Flerspråkighet av detta slag är helt i linje med europamålen om färdigheter i modersmålet plus två främmande språk.¹⁰⁹ Denna form av valbar flerspråkighet har hävdats vara ett privilegium för den välutbildade medelklassen.¹¹⁰ Vidare har påståtts att en renodlat rationell syn på språk som verktyg för mobilitet och konkurrenskraft kan förmodas leda till att språk endast uppfattas som varande viktigt för vissa socialt mobila grupper, och således inte nödvändigtvis ett givet måste för alla sociala grupper i ett samhälle.¹¹¹ Detta möjliggör att hypotisera framväxten av en ny *transnationell språklig elit*.¹¹² Givet att *kulturell förståelse* och språkliga kompetenser kräver tunga investeringar inom skolsystemet likväl som frekventa vistelser i målspråksländerna blir investeringar i sådana kvalifikationer ett sätt att upprätthålla sociala distinktioner givet att alla inte har möjlighet, eller intresse av, att göra sådana språkliga investeringar.¹¹³

¹⁰⁶ Europeiska kommissionen (2006), *Europeans and Their Languages, Executive Summary*.

¹⁰⁷ Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World"; Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification". Öppenhet för främmande kulturer och den främmande andra som ett element av kosmopolitism framträder hos Szerszynski, B. & Urry, J. (2006), "Visuality, Mobility and the Cosmopolitan: Inhabiting the World from Afar"; Woodward, I., Skrbis, Z. & Bean, C. (2008), "Attitudes Towards Globalization and Cosmopolitanism: Cultural Diversity, Personal Consumption and the National Economy"; Calcutt, L., Woodward, I. & Skrbis, Z. (2009), "Conceptualizing Otherness. An Exploration of the Cosmopolitan Schema"; Saito, H. (2011), "An Actor-Network Theory of Cosmopolitanism"; Skey, M. (2012), "We Need to Talk about Cosmopolitanism: The Challenge of Studying Openness towards Other People". Se även Beck, U. (2006) [2004], *The Cosmopolitan Vision*. Intressant nog finner Maxwell & Aggleton (2016) att flickor vid ett antal elitinstitutioner i England inte alls uppvisar dessa dispositioner, och att inte heller skolorna lägger vikt vid en internationell framtid för sina elever. Se Maxwell, C. & Aggleton, P. (2016a), "Creating Cosmopolitan Subjects: The Role of Families and Private Schools in England".

¹⁰⁸ della Chiesa, B. (2012), "'Expansion of Our Own Being.' Language Learning, Cultural Belonging and Global awareness", s. 438, 449–451. Se även Weenink, D. (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena"; Woodgate-Jones, A. & Grenfell, M. (2012), "Intercultural Understanding and Primary-Level Second Language Learning and Teaching".

¹⁰⁹ Europeiska kommissionen (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity – an action plan 2004–2006*, s. 3–4, 7.

¹¹⁰ de Mejía, A.-M. (2002), *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*, s. 41. Edward Clapp, refererad i della Chiesa, B., Scott, J. & Hinton, C. (2012), *Languages in a Global World. Learning for Better Cultural Understanding*, s. 452.

¹¹¹ På europeisk policynivå har den rationella synen på språk som medel för konkurrenskraft och mobilitet med ekonomiska drivkrafter utvecklats till att inkludera språk som verktyg för personlig utveckling, interkulturell kommunikation samt vidgad förståelse för andra åsikter och värderingar än de egna menar Kenner, C. & Hickey, T. (2008), *Multilingual Europe. Diversity and Learning*.

¹¹² Kenner, C. & Hickey, T. (2008), *Multilingual Europe. Diversity and Learning*.

¹¹³ Begreppet *interkulturell förståelse* – ibland *mångkulturell förståelse*, *interkulturell kompetens* – förekommer i såväl svenska som engelska styrdokument och innefattar en normerande hållning till språks funktion för kulturöverskridande kommunikation i mötet *med den andre*. Se exempelvis

De internationella spåren och de internationella skolorna i skilda nationella kontexter är exempel på hur transnationell kompetens i stor utsträckning kommit att tolkas som engelskspråkig kompetens, där en god kännedom om det engelska språket utgör det (på bredare basis) åtråvärda språkliga kapitalet. Valbar flerspråkighet har flera betydelser – en betydelse är kunskaper i engelska, en annan är kunskaper i ytterligare språk utöver engelska. Frågan är om engelska i sig verkligen är tillräcklig för att definieras som ett åtråvärt språkligt kapital i ett land som Sverige, där engelska är obligatoriskt i såväl grund- som gymnasieskola? Är det snarare genom tillägandet av ytterligare ett av de moderna språken som särskiljande sker? Vilka är de elever och familjer som investerar i språkstudier utöver engelska? Vilka väljer bort ytterligare språkstudier? Hur värderar skilda sociala grupper valbar flerspråkighet?

Problemformulering och syfte

Utbildningssociologiska undersökningar har framgångsrikt påvisat att familjers förmåga att orientera sig i det omfattande utbildningsutbudet är beroende av den kapitalsammansättning de innehar. Familjer med ett stort mått av ekonomiskt kapital bedömer vissa vägar genom utbildningslandskapet mer tilltalande än andra medan familjer närmre det kulturella kapitalet prioriterar andra utbildningsvägar för sina barn. Från en sociologisk utgångspunkt är det intressant att undersöka vilka grupper av elever som investerar i studier av moderna språk i den svenska grundskolan. Avsikten är att undersöka deltagande i studier i moderna språk på riks och regional nivå sett till elevernas sociala bakgrund samt de strategier som utvecklas av elever och deras familjer i relation till språk och studier i moderna språk.

Det övergripande syftet är således att förklara elevers investeringar och familjers hållningar till studier i moderna språk i den svenska grundskolan i två regioner – Uppsala och Södra Dalarna. Mot denna bakgrund konkretiseras syftet i följande tre forskningsfrågor:

- Vilka elever väljer att investera i språkstudier sett till deras kön, sociala ursprung, nationella bakgrund och studieframgång?
- Vilka strategier framträder hos familjer i skilda sociala grupper och hur ska detta förstås?
- På vilket sätt skiljer sig de två regionerna åt, Uppsala och Södra Dalarna, med utgångspunkt i ovanstående frågor och hur ska dessa skillnader förstås?

Hult, F., M. (2012), "English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice"; Oakes, L. (2001), *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*; Woodgate-Jones, A. & Grenfell, M. (2012), "Intercultural Understanding and Primary-Level Second Language Learning and Teaching"; Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World". Edward Clapp, refererad i della Chiesa, B., Scott, J. & Hinton, C. (2012), *Languages in a Global World. Learning for Better Cultural Understanding*, s. 452.

Disposition av arbetet

Undersökningen är disponerad i sju kapitel. I kapitel 1 presenteras forskningsläget samt undersökningens syfte och frågeställningar. De två nästföljande kapitlen, kapitel 2 och 3, presenteras i tur och ordning de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna för undersökningen vilket följs av hur dessa konkretiserats i genomförandet samt de material och klassificeringar som används.

Kapitel 4 är det första empiriska kapitlet. Det tecknar de stora dragen av rekrytering till språkstudier – och av elevernas tillval och frånval av språkstudier utifrån ett flertal aspekter: elevernas kön, elevernas nationella bakgrund, familjens utbildningsnivå och familjens sociala klass och yrkesgruppstillhörighet. Kapitlet avslutas med att dessa bakgrundsförhållanden ställs gentemot vilka grupper av elever som i större eller mindre utsträckning erhåller betyg i moderna språk vid grundskolans slut.

Kapitel 5 och kapitel 6, undersökningens andra och tredje empiriska kapitel, har en likartad struktur då de fokuserar var sin av de för undersökningen valda regionala kontexterna: Uppsala i kapitel 5 och Södra Dalarna i kapitel 6. Kapitlen bygger på enkät- och intervjudata och tjänar som en djupare analys av de resursstarka grupper vilka kapitel 4 påvisar är mer benägna att investera i språkstudier i grundskolan för sina barn. De utreder hur familjer förhåller sig till språk, språkval och språkundervisning samt vilka utbildningsstrategier som framträder. Kapitel 6 undersöker vidare huruvida det föreligger skillnader gentemot det akademiskt präglade Uppsala (vilket analyserats i kapitel 5) i en region vilken karaktäriseras av en annan social struktur, utbildningsutbud och arbetsmarknad där befolkningen sammantaget besitter en mindre mängd resurser.

I det sjunde och sista kapitlet sammanfattas undersökningens huvudresultat och de övergripande slutsatserna.

Teoretiska utgångspunkter

Föreliggande undersökning sällar sig till en utbildningssociologisk forskningstradition som med utgångspunkt i Pierre Bourdieus sociologi gör bruk av begreppsliga verktyg såsom kapital, strategi och investering.¹¹⁴ För att förklara och förstå elevers satsningar på språkstudier måste blicken riktas mot de elever som väljer att läsa ett eller flera språk samt mot de som väljer bort språkstudier. Enbart genom att studera båda grupperna kan vi vinna klarhet i varför vissa elever väljer att investera i språkstudier och vad som utmärker dessa. Med en utbildnings-sociologisk utgångspunkt läggs fokus på vilka tillgångar elever på skilda skolor och i olika regionala kontexter besitter. Centralt är därmed hur elever och familjer med olika socialt ursprung utvecklar strategier och hur dessa kan relateras till valet att studera moderna språk utöver den obligatoriska engelskan.¹¹⁵

Styrkan i Bourdieus relationella perspektiv, som undersökningen vilar på, är att det möjliggör ett utforskande av vilka tillgångar (exempelvis kunskaper och examina) som värdesätts av olika grupper av elever och deras föräldrar inom det idag, den relativt sammanhållna grundskolan till trots, tämligen diversifierade

¹¹⁴ Andra begrepp, som kön, yrkesgrupp, social klass och nationell bakgrund, vilka inte är specifika för denna franska tradition behandlas i nästföljande kapitel.

¹¹⁵ Bourdieus verktyg har applicerats i ett flertal nationella kontexter, exempelvis av Michael Grenfell samt Monica Heller. Grenfell har studerat språkanvändning i Storbritannien i relation till individens andraspråk samt briterarnas val av ett första främmande språk utöver modersmålet. Grenfell, M. (2009), "Bourdieu, Language, and Literacy"; Grenfell, M. & Harris, V. (2015), "Learning a Third Language: What Learner Strategies Do Bilingual Students Bring?". Heller har studerat förhållningssätt till flerspråkighet i relation till det legitima språket i det officiellt tvåspråkiga Kanada och skillnader härvidlag mellan engelsk- och franskspråkiga och mellan medelklass och arbetarklass. Heller, M. (1996), "Legitimate Language in a Multilingual School"; Heller, M. (1997), "Autonomy and Interdependence: Language in the World". Några av Hellers senare undersökningar har fokuserat kommodifieringen av språkliga kompetenser i Kanada såsom Heller, M. (2003), "Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity"; Heller, M. (2008), "Language and the Nation-State: Challenges to Sociolinguistic Theory and Practice"; Heller, M., Jaworski, A. & Thurlow, C. (2014), "Introduction: Sociolinguistics and Tourism – Mobilities, Markets, Multilingualism"; Heller, M., Jaworski, A. & Thurlow, C. (2014), "Introduction: Sociolinguistics and Tourism – Mobilities, Markets, Multilingualism". Hon har även påvisat språkets makt som utestängande mekanism. Heller, M. (2013), "Language and Dis-Citizenship in Canada". Ett centralt verk i sammanhanget är Bourdieu, P. (1996) [1989], *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Bourdieu undersöker i detta verk bland annat fältet av elitskolor i förhållande till övriga franska utbildningsinstitutioner och hur elitskolorna förbereder för åtråvärda yrkespositioner inom maktens fält, se s. 131 ff.

skolsystemet.¹¹⁶ I nästa avsnitt diskuteras hur grundskolan kan betraktas som en del av ett större utbildningsfält. I det därefter följande avsnittet behandlas hur språk och språkstudier kan betraktas som kapital samt hur olika familjers innehav av kulturella och ekonomiska tillgångar inverkar på deras tendens att utveckla strategier på ett utbildningsfält.

Grundskolan – en del av utbildningsfältet

Ett fält i dess vidaste bemärkelse kan förstås som ”ett system av relationer mellan positioner”¹¹⁷ vilket är ett exempel på det relationella tänkande som förknippas med Bourdieus sociologi. Tidigare utbildningssociologiska undersökningar har tagit som utgångspunkt att de enskilda nivåerna inom det svenska utbildningssystemet – grundskola, gymnasieskola och högskola – utgör delar av ett vidare utbildningsfält.¹¹⁸ I det perspektivet framträder utbildningsväsendet som ett system av sammanlänkade positioner, däribland relationer mellan grundskolor, vilka familjer med barn i skolåldern har att förhålla sig till. Grundskolefältet, uppfattat som ett subsystem eller en del av ett större överordnat utbildningsfält, är differentierat på många sätt. Förutom möjligheten för familjer att välja mellan kommunal och fristående grundskola kan de även välja en skola med särskild profil inom exempelvis sport eller musikutövning.¹¹⁹ Därtill kommer språkvalet, som alla familjer är tvungna att göra.

¹¹⁶ För en djupare redogörelse för styrkan med Bourdieus relationella perspektiv se Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*; Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Styrkan i det relationella perspektivet i relation till flerspråkighet framträder även i exempelvis Grenfell, M. (2010), *Bourdieu, Language and Linguistics*; Heller, M. (1996), ”Legitimate Language in a Multilingual School”; Heller, M. (1997), ”Autonomy and Interdependence: Language in the World”. Exempel på undersökningar vilka påvisat utbildningssystemets komplexitet med fokus på grundskola respektive gymnasieskola se Broady, D. m.fl. (2000), ”Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier”; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), ”En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet”; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*.

¹¹⁷ Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 19.

¹¹⁸ Bourdieu, P. (1996) [1989], *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Se mer utvecklade resonemang i Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. För att nämna några svenska studier vilka nyttjat Bourdieus fältbegrepp i relation till gymnasieskolan samt lärares arbetsmarknad: Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrutering till utbildning och yrke 1977–2009*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*. Se även Broady, D., Börjesson, M. & Palme, M. (2002), ”Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala snedrekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena” vilka anlägger ett helhetsperspektiv på det svenska högskolefältet. För undvikande av missförstånd bör tilläggas att ett utbildningsfält är ett fält av institutioner, inte att förväxlas med ett socialt fält, se Broady (1991) [1990] *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, s. 271. Se även Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 41–43.

¹¹⁹ Dessa profiler möjliggörs av att skolor avsätter tid inom ramen för skolans val eller elevens val.

Mot bakgrund av detta är det således fullt möjligt att analysera grundskolor, deras rekrytering, och familjernas studieval som ett fält, vilket fram till 2000-talets andra decennium i dess egenskap av fält varit jämförelsevis mindre utforskat än gymnasieskolan och den högre utbildningen. Föreliggande studie är ett bidrag till att fylla igen den luckan.

Det huvudsakliga empiriska underlaget är undersökningar i två geografiska regioner, Uppsala och Södra Dalarna. Att avgränsningen är regional motiveras av att rekryteringen till svenska grundskolor i allt väsentligt är regional och oftast lokal. Att rekrytering är lokal gör det svårt att tala om ett nationellt grundskolefält. Ska vi hårdra är grundskolefälten i det närmsta kommunala.¹²⁰ Det följande är ingen heltäckande studie av de regionala utbildningsfälten men ambitionen är att ta reda på så mycket om deras struktur som behövs för att förstå de skilda strategier som olika sociala grupper utvecklar i relation till språkstudier i grundskolans senare årskurser. I fokus är de övre sociala skiktens val, hållningar och strategier, vilket är rimligt eftersom tidigare såväl svensk som internationell forskning påvisat hur de dominanta klasserna sätter tonen för vad som värdesätts som ”fina” skolor, examina, kunskaper. Så är den symboliska makten beskaffad.¹²¹

Kapital och språkliga tillgångar

Det centrala begreppet *symboliskt kapital* avser tillgångar eller resurser vilka av sociala grupper tillerkänns värde, vilket gör att de flesta egenskaper kan fungera som kapital under förutsättning att de erkänns i en viss samhällelig kontext.¹²² Bourdieu och hans medarbetare kunde i sina pionjärstudier från 1960- och 1970-talet identifiera två underarter till det symboliska kapitalet – det ekonomiska och det kulturella kapitalet – vilkas relation till varandra tillsammans med den vertikala hierarkin som skiljer rika från fattiga utgör de viktigaste struktureringsprinciperna för det *sociala rummet*, det vill säga systemet av relationer mellan sociala grupper.¹²³

I analyser av familjer karakteriserade av olika fördelning mellan kulturellt och ekonomiskt kapital har påvisats att denna fördelning, i synnerhet högre upp i

¹²⁰ Jämför Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 43. Se kapitel 3 i här föreliggande undersökning om principerna för valet av de fyra dalakommunerna.

¹²¹ Se exempelvis Bourdieus analyser av det franska elitskolefältet vilket är nära kopplat till det franska maktfältet eftersom det förbereder för karriärer inom detsamma Bourdieu, P. (1996) [1989], *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, s. 133 ff. I sina analyser av språk och symbolisk makt blottlägger Bourdieu att de övre klassernas språkbruk är det normerande legitima språket. Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, s. 43–65. Språkets särskiljande makt, och skolans kraft att överföra den, samt erkänna dess existens uppmärksammades redan i Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2008) [1970], *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*, s. 161–170.

¹²² Begreppet symboliskt kapital är enligt Broady det centrala i Bourdieus sociologi. Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 8–13. Se även Bourdieu, P. (2002), ”The Forms of Capital”; Bourdieu, P. (2000) [1997], *Pascalian Meditations*, s. 240 ff.

¹²³ Bourdieu, P. (1984a) [1979], *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, s. 99 ff.

samhällshierarkin, är helt grundläggande för deras vardagspraktiker, möjlighets-horisonter och livsstilar. En studie av familjers tillgångar gör det sålunda möjligt att relatera livsstilar, val och preferenser till skilda sociala grupper.¹²⁴

Det ekonomiska kapitalet är kort och gott ekonomiska tillgångar och kunskap om det ekonomiska spelets regler. Det kulturella kapitalet bestod i Frankrike för ett halvsekel sedan av sådant som examina från anrika lärosäten, förtrogenhet med den så kallade finkulturen och förmågan att uttrycka sig på ett kultiverat vis såväl skriftligt som muntligt. Samma huvudmotsättning mellan kulturellt och ekonomiskt kapital har sedan dess påvisats i analyser av det sociala rummet i många länder (däribland Sverige) även om självfallet kapitalarternas innehåll, och särskilt det kulturella kapitalets, skiftar med tid och plats. Sverige under 2010-talet är något annat än Frankrike under 1970-talet. Det kulturella kapitalet utgör kort sagt de slags föränderliga egenskaper som inte är i snäv mening ekonomiska och som i ett givet samhälle vid en given tidpunkt (så även inom skolans värld) erkänns som särskilt värdefulla.¹²⁵ Att vara rikt försedd med kulturellt kapital innebär inte minst att vara välinformerad och därmed väl rustad att orientera sig och välja väg i utbildningsväsendet: "[...]en elev som ärvt en myckenhet kulturellt kapital statistiskt sett har goda chanser att förvärva ett värdefullt utbildningskapital och att erhålla ett värlövlat arbete."¹²⁶ Citatet illustrerar hur en art av kapital kan konverteras – det vill säga växlas in – till en annan kapitalart. I detta fall handlar det om hur elever utrustade med ärvt kulturellt kapital via en lyckad skolgång tillägnar sig utbildningskapital (i form av exempelvis språkkunskaper) som blir till eget förvärvat kulturellt kapital vilket kan konverteras till ekonomiskt kapital.¹²⁷

Det kulturella kapitalet och dess underarter kan med andra ord förvärfvas av eleverna själva, men det kan dessutom ärvas. Därför skiljs här mellan nedärvt och förvärvat kapital.¹²⁸ Det i familjen samlade kapitalet får betydelse för individers utbildningsval, givet att det är framföralldt via familjen och utbildningssystemet som det kulturella kapitalet reproduceras.

De tillgångar som här studeras är språkliga tillgångar. De fungerar både som en del av och som en förutsättning för åtskilliga av de högst värderade formerna av symboliskt kapital (utbildningskapital är ett tydligt exempel). Språkliga tillgångar

¹²⁴ Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, s. 15–20.

¹²⁵ Det erkännande som här beskrivs är det som Broady (1998) beskriver som en samklang mellan objektiv struktur och ett system av dispositioner. Om kapitalbegreppet och dess nära förbindelse med begreppet erkännande se även Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, s. 169–224. Se även Bourdieu, P. (1984a) [1979], *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, s. 246.

¹²⁶ Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 6.

¹²⁷ Om konvertering av kapitalarter se bl.a. Bourdieu, P. (1984a) [1979], *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, s. 125 ff.; Bourdieu, P. (2002), "The Forms of Capital". Om konverteringen av ärvt kulturellt kapital till eget via eget förvärvat utbildningskapital se även Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, s. 31–37.

¹²⁸ Denna indelning görs i likhet med tidigare tillämpning i Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. I sin avhandling jämför hon hur utbildningskapital alstras, fördelas och förmedlas i Uppsala, rikt på kulturellt kapital och norra Stockholm, rikt på ekonomiskt kapital.

– förmågan att konversera om finkultur, eller läsa ekonomiska rapporter på engelska – är grundläggande förutsättningar för att ta till sig de vardagliga praktiker som utmärker kulturellt och ekonomiskt bemedlade sociala grupper. Att det språkliga kapitalet ingår i skolkapitalet framgår redan av att språken utgör egna skolämnen. Vidare är språkligt kapital en del av det transnationella kapitalet. I detta avsnitt ska vi gå på djupet med det språkliga kapitalets dimensioner, vilka vi ska diskutera i termer av ärvda och förvärvade tillgångar.

De teoretiska begreppen implicerar metodologiska val varför vi i återstoden av kapitlet kommer att röra oss mellan teori- och metodnivån. Valet av teoretiska utgångspunkter får även direkta konsekvenser för valet av såväl undersökningsmaterial som analysmetoder. För Bourdieu var statistiken central som metod – ett sätt att blottlägga strukturer och bryta med spontana vardagsföreställningar om hur världen hänger ihop.¹²⁹ I denna undersökning som gör bruk av såväl registerdata som enkätdata bearbetas dessa material följaktligen med statistiska metoder som möjliggör analyser av relationer mellan olika typer av tillgångar.¹³⁰ Det som studeras är i korthet hur individers strategier utvecklas i mötet med de sociala strukturerna och således anläggs ett relationellt perspektiv som undersöker en såväl objektiv som en mer subjektiv nivå och relationen däremellan.

Språk som kapital

”Den *språkliga kompetensen*, mätt med skolans kriterier, är en dimension av det kulturella kapitalet”¹³¹ skrev Broady i den ordlista som ska underlätta läsandet av Bourdieus *Vad det vill säga att tala*. Även om Bourdieu i den nämnda uppsatsen¹³², som i original bar titeln ”L’économie des échanges linguistiques” och varit viktig för föreliggande undersökning, huvudsakligen uppehåller sig vid olika sociala gruppers bruk av det officiella franska språket är mycket av detta giltigt även vad gäller främmande språk om vi ser till språks skilda status. Bourdieu söker slå sönder illusionen om den språkliga kommunismen där språk brukas på samma sätt av alla oavsett socialt ursprung. Han pekar på att det legitima språket, och tillägnandet av detsamma sker under sociala betingelser på en *språklig marknad*

¹²⁹ För en detaljerad genomgång av Bourdieus begrepp och dess framväxt se Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, s. 165–294. Om statistikens roll se sidorna 399–400 med referens till Bourdieus tidiga arbeten i Algeriet. Jämför Bourdieu, P. m.fl. (1963), *Travail et travailleurs en Algérie*.

¹³⁰ För hur de skilda materialen bearbetats se respektive empiriskt kapitel. Geometrisk dataanalys har använts i analyserna av familjeenkäten. Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004), *Geometric Data Analysis. From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis* är ett centralt verk vad avser den geometriska dataanalysen som är en lämplig metod vid statistiska undersökningar av relationer mellan individer som besitter olika typer av tillgångar.

¹³¹ Egen kursivering, versaler i original. Broady, D. (1984), ”Agent till Subjekt. Liten ordlista för att underlätta läsningsen av Pierre Bourdieu”, s. 65.

¹³² Svensk översättning Bourdieu, P. (1984b), ”Vad det vill säga att tala. Det språkliga utbytets ekonomi” Originallets titel var ”L’économie des échanges linguistiques”. Denna text finns även utgiven på engelska: Bourdieu, P. (1991), ”The Economy of Linguistic Exchanges”.

och driver tesen att det som Saussure benämner som *la langue* egentligen inte är någonting annat än överklassens *la parole*. Det som utmärker de högre sociala skikten är deras förmåga att obehindrat leka med språkets ofta mångtydiga variationer.¹³³ Det legitima språket är, när det är fråga om fler än ett språk eller flera varianter av ett och samma språk, det språk som tillskrivs högst status på den språkliga marknaden i jämförelse med samtliga de varianter som förekommer på densamma.¹³⁴ Bourdieu har hävdat att ett språk är värt det som dess talare är värd. Språk är således nära förknippade med de sociala kontexter i vilka de brukas.¹³⁵ Här blir även utbildningssystemets insatser viktiga i och med den vikt de tillskriver olika språk, såväl det svenska, engelska, minoritetsspråk, modersmål som moderna språk.

Det blir således möjligt för olika grupper att, mer eller mindre medvetet, särskilja sig genom sitt innehav av språkligt kapital. Hur skilda sociala grupper investerar i språk är kopplat till det erkännande som kommer språket till del. Upplevs språkstudier verkligen som relevanta och intressanta för alla grupper? Svaret på den frågan är, med visst förbehåll, ett nej. Viljan att investera i de svårförvärvade språkkunskaperna är nära kopplat till erkännandet i en viss social kontext av språkets värde.¹³⁶ Denna vilja, eller ovilja att investera misskänns dock och förkläs oftast i termer av ett eget intresse för språkstudier, intresse som här bör förstås som något som av eleven upplevs som roligt och berikande. Elevers intresse för kulturen i målspråksländer samt språkkonsumtion via olika typer av medier i vardagslivet blir därmed tämligen intressant för denna undersökning.

Förmågan att i tal och skrift uttrycka sig väl är i allra högsta grad ett kulturellt gångbart kapital vad avser det egna modersmålet, och i en alltmer globaliserad värld även i såväl engelska som ytterligare ett språk. Fördjupade kunskaper i språk och förmåga att uttrycka sig någorlunda obehindrat är således ytterligare en form

¹³³ Se även Grenfell, M. (2009), "Bourdieu, Language, and Literacy"; Grenfell, M. (2013), "'Shadow boxing': reflections on Bourdieu and language"; samt Grenfell, M. (2010), *Bourdieu, Language and Linguistics* särskilt kapitel 3.

¹³⁴ Den språkliga marknad som Bourdieu i nämnd uppsats intresserade sig för var som sagt marknaden för bruket av det franska språket i det franska samhället där det legitima språket, och rätten att tala, särskilde dem med symbolisk makt från dem som var underordnade denna makt. Som tidigare påpekats har forskningen om översättning av litterära verk samt spridningen av konstverk kunnat påvisa en uppdelning mellan mer centrala och mer perifera områden där vissa västerländska länder och språkområden intar en dominant position. Se Heilbron, J. (1999), "Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System"; Quemin, A. (2006), "Globalization and Mixing in the Visual Arts. An Empirical Survey of 'High Culture' and Globalization". De centrala språken identifierade av Heilbron sammanfaller med de i Sverige mest frekvent studerade moderna språken. Se även De Swaan, A. (2001), *Words of the World. The Global Language System*; Sapiro, G. (2010), "Globalization and Cultural Diversity in the Book Market: The Case of Literary Translations in the US and in France".

¹³⁵ "Just as, at the level of relations between groups, a language is worth what those who speak it are worth, so too, at the level of interactions between individuals, speech always owes a major part of its value to the value of the person who utters it." Bourdieu, P. (1977), "The Economics of Linguistic Exchanges", s. 652.

¹³⁶ Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 6.

av det språkliga kapitalet, hos såväl eleven själv som i form av föräldrarnas språkliga förmågor. Främmande språks värde är avhängigt deras ställning.¹³⁷

Transnationellt kapital

I tidigare undersökningar har språkliga tillgångar räknats in i vad som benämnts kosmopolitiskt, internationellt eller transnationellt kapital. Det senare uttrycket (transnationellt) är hämtat från Mikael Börjesson som särskiljer mellan specifika och allmänna transnationella tillgångar.¹³⁸ Denna indelning är av intresse för här genomförd undersökning vilken även betecknar dessa former av tillgångar som transnationella. Börjesson identifierar fyra dimensioner av det transnationella kapitalet: födelselandet, såväl det egna som föräldrarnas, föräldrarnas transnationella erfarenheter i form av arbete och studier utomlands, språkligt kapital i form av språkkunskaper samt resande.¹³⁹ Transnationella tillgångar kan delas in i två typer: de som förvärvas, exempelvis språkkunskaper, utlandsstudier, utlandsresor och de som så att säga erhålls per automatik då de relaterar till invandring. Vi kommer här uppehålla oss vid elevens tillgångar medan föräldrars resurser diskuteras i ett senare avsnitt.

Språkkunskaper räknas till de specifika transnationella tillgångarna då kunskaper i språk är en förutsättning för studier i en annan nationell kontext, vilket är fokus för Börjessons avhandling. Det är dock skillnad på hur dessa specifika språkliga kunskaper förvärvats. Det är vitt skilda saker att tillägna sig ett språk i dess naturliga miljö via studier och längre utlandsvistelser, eller som i fallet med eleverna i här föreliggande undersökning vilka övervägande ackumulerar den språkliga behärsningen inom det svenska utbildningssystemet.¹⁴⁰

¹³⁷ Vilket, som nämnts, finns belagt i tidigare undersökningar om en av många språkliga marknader, översättningsmarknaden. Heilbron, J. (1999), "Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System". Ytterligare belegg står att finna i de betänkanterna om införandet av språkstudier i grund- och gymnasieskolan där endast moderna främmande kulturspråk lyfts fram som möjliga tillval. SOU 1948:27, 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Språkliga hierarkier beskrivs även utförligt av Cabau, B. (2014), "The 'Language Tournament' within the Swedish School System (1849–1946)"; Hult, F., M. (2012), "English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice", s. 241–242; Josepson, O. (2004), "Engelskan i 2000-talets Sverige".

¹³⁸ Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, s. 52–53. Som tidigare nämnts förekommer ett flertal begrepp för att beteckna denna typ av tillgångar, Weeninks begrepp kosmopolitiskt kapital används för att fånga vad han ser som en ny klassfraktion som förlitar sig på en ny typ av makt och kompetenser. Se Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World". Med anledning av att en sådan terminologi kan leda tankarna på avvägar då det som studerats snarast är uppåtgående ekonomisk medelklass i Weeninks undersökning kommer termen transnationellt kapital att användas då den synes bättre fånga in den typ av tillgångar och investeringar som görs av eleverna i föreliggande undersökning.

¹³⁹ Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, s. 135.

¹⁴⁰ Även de elever som gör tunga språkliga investeringar i avancerade kurser i gymnasieskolan har övervägande studerat inom det svenska utbildningssystemet Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan".

Det allmänna transnationella kapitalet består i vad som i folkmun ofta kallas för *världsvana*. Denna världsvana anrikas genom exempelvis resor, studier och arbete utomlands och får därmed helt olika prägel beroende på vilken kontext det berör. Det är skillnad på en världsvana baserad på exempelvis volontärarbete i Indien och den som anskaffats genom ekonomistudier i New York. Det är även viss skillnad på att förlägga hela sin studietid utomlands eller att genomföra någon form av kortare utbyte. Motiv och syften för olika typer av investeringar i transnationellt kapital skiljer sig åt beroende på situation och den generella kontexten.¹⁴¹ I ett flertal undersökningar om eliters investeringar i transnationellt kapital har Wagner frågat sig hur detta kan konverteras till andra kapitalformer. Hon finner att dessa transnationella resurser i sig själva inte öppnar dörrar till framgångsrika karriärer utan istället fungerar som en förstärkningsmekanism, en *multiplier*, för den som redan besitter en stor mängd kulturellt kapital.¹⁴² I föreliggande undersökning närmar vi oss det transnationella kapitalet utifrån detta perspektiv. Konkret undersöks ett antal indikatorer för att fånga det allmänna transnationella kapitalet: antal resor, typ av resor samt vart elever reser tillsammans med sin familj.¹⁴³

Utbildningskapital

Språkliga tillgångar utgör också del av en individs utbildningskapital. Utbildningskapital kan förstås som en underart av det kulturella kapitalet. Indikatorer på utbildningskapital är kortfattat betyg och examina, såsom elevens meritvärde efter avslutad grundskoleutbildning eller betyg i enskilda ämnen.¹⁴⁴ Moderna språk utgör ett av grundskolans ämnen och betraktas som en del av ett vidare utbildningskapital som en elev kan förvärva. Som mått på det egenförvärvade utbildningskapitalet används således elevernas betygsframgångar i matematik, engelska och svenska i grundskolan. Till det förvärvade kapitalet räknas också det meritvärde eleverna erhållit från grundskolan. Senare undersökningar har även

¹⁴¹ Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, s. 53. Det går att argumentera för att Weenink de facto har genomfört en undersökning vilken behandlar föräldrars investeringar i världsvana praktiker för barnen. Se Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World".

¹⁴² Wagner, A. C. (1998), *Les nouvelles élites de la mondialisation*; Wagner, A. C. (2007b), *Les classes sociales dans la mondialisation*. Se även Wagner, A. C. (under utgivning), "The Internationalization of Elite Education. Merging Angles of Analysis and Building a Research Subject".

¹⁴³ Resandets och världsvanans roll som transnationell resurs för den övre medelklassen har studerats av exempelvis Wagner, A. C. (2007a), "La place du voyage dans la formation des élites". Wagner drar även slutsatsen att detta inte är någon nyttkommen praktik utan att denna går tillbaka till adelns peregrinationer. Jämför Winberg, O. (2010), "Ackumulering av språkkapital eller konsumtion av upplevelser?"; Winberg, O. (2018), *Den statskloka resan. Adels peregrinationer 1610–1680*.

¹⁴⁴ Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 3, 5–6. Det bredare begreppet utbildningskapital är besläktat med det snävare begreppet skolkapital. För enkelhetens skull kommer i denna text ingen åtskillnad att göras mellan dessa två arter av kapital, men för att göra texten mindre monoton kan det förekomma att båda termerna används för att beteckna de av eleverna egenförvärvade kapitalet från grundskolan.

kunnat påvisa att ett högt betyg i matematik, likväl som svenska, ger goda indikationer på generell akademisk framgång.¹⁴⁵ Utöver elevernas betyg i matematik och svenska är elevernas betygsframgång i engelska och i moderna språk av särskilt intresse för undersökningen, i synnerhet i relation till vilka elever – sett till socialt ursprung, kön, nationell bakgrund och generell studieförframgång – som lämnar grundskolan med ett betyg i ett modernt språk i bagaget.

De ärvda tillgångarna

Som tidigare understrukits är det framförallt via familjen och utbildningssystemet som kapital reproduceras, kapital kan med andra ord ärvas mellan generationerna. Ärvda tillgångar kan vara av olika slag och av skilda omfång, men det de har gemensamt är att de bidrar till att forma elevers utbildningsval och fortsatta livsval. De är således centrala för en undersökning som studerar val och frånval av ämnen inom det svenska skolsystemet.¹⁴⁶ En elev född i en intellektuell familj får från födseln med sig en myckenhet av kulturellt kapital och en individ född i en familj från den ekonomiska polen ärver en myckenhet av ekonomiskt kapital. Det förkroppsligade kapitalet, habitus, kan förstås i termer av ett system av dispositioner vilka styr individers sätt att tänka och orientera sig i den sociala världen, eller med andra ord hur de handlar i olika sociala situationer. I det förkroppsligade kapitalet ingår individens bildning, smak, språkliga kompetenser och olika uttryck för personligt tycke och smak. Individers habitus styr deras sätt att investera, ackumulera eller konvertera kapital, och en viss sammansättning på dessa förkroppsligade tillgångar kan under bestämda omständigheter fungera som ett kulturellt kapital.¹⁴⁷ Förkroppsligat kapital – språkligt så väl som kulturellt eller ekonomiskt – kan förstås i termer av exempelvis hållningar och skilda sätt att värdera vikten av språkstudier.

Vad som aktualiseras genom att tala om habitus är att hållningar, skilda sätt att värdera, överförs över generationsgränserna mer eller mindre medvetet. Följaktligen blir det intressant för föreliggande undersökning att även se huruvida eleverna har närhet till språk i hem och vardag. Språk ska i denna kontext förstås i ordets vida bemärkelse, såväl modersmål som moderna språk inkluderas således. Indikatorer på elevernas närhet till språk i familjen kan mätas, liksom familjers resvanor och föräldrars förståelse för fler språk än det svenska och engelska såväl

¹⁴⁵ Att matematik, svenska och engelska valts som indikatorer på generell studieförframgång motiveras dels av att de är grundskolans kärnämnen, dels av att forskningen identifierat dessa som goda indikatorer. Skolverket.se, ”Sambanden mellan mattebetyg och andra ämnen”; Stenhag, S. (2010), *Betyget i matematik. Vad ger grundskolans matematikbetyg för information?*, s. 167.

¹⁴⁶ Lidegran för ett liknande resonemang i sin avhandling om det ärvda kapitalet. Se Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 38–40.

¹⁴⁷ Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 17–18. Skillnader mellan människors habitus kan därmed relateras till sammansättningen hos deras nedärvda eller förvärvade kapital. Omvänt kan analyser av habitus förklara att människor hanterar sina kapitalinnehav på skilda sätt. Bourdieu, P. (2002), ”The Forms of Capital”.

som inställning gentemot skilda språk.¹⁴⁸ Det är således inte det förkroppsligade kapitalet i sig som undersöks, utan indikatorer på detsamma. Även nedärvt transnationellt kapital undersöks genom att föräldrarna besvarar frågor om sina erfarenheter av utlandsstudier och utlandsarbete. Ambitionen har således varit att få grepp om familjens samlade utlandserfarenheter, inräknat även vad som kan benämnas som världsvana.¹⁴⁹

Som en indikator på nedärvt utbildningskapital används föräldrarnas högsta avslutade utbildning. Konsekvent bestäms familjens samlade utbildningskapital efter den förälder som har högst utbildningsnivå. Utbildningskapital kan även förstås som skilda sätt att uppfatta och värdesätta kunskap och utbildning, med andra ord ett förkroppsligat kapital. De mer kvalitativa delarna av undersökningen bidrar med möjligheten att nyansera de grova statistiska måtten på utbildningskapital genom att i intervjuerna ställa frågor om huruvida skolan och skilda val relaterade till skolans värld diskuteras hemma, om läxhjälp är något som förekommer i vardagen, samt om ställningstaganden till språk, språkval och språkundervisning.¹⁵⁰

Strategier och investeringar

Språkstudier i svensk skola är förknippade med en uppsättning val. Språkliga investeringar kan därmed även ses som strategier, mer eller mindre medvetna sådana, som nyttjas av vissa grupper för att skaffa sig fördelar i en allt mer diversifierad skola där det faller på den enskilde eleven att välja de alternativ som bäst förbereder för vidare studier och framtida yrkesliv. I Bourdieus mening är strategier en viss individs, eller en viss grups, medvetna eller omedvetna sätt att söka bevara eller att förbättra sin rådande samhällsposition.¹⁵¹ Ett ackumulerande av kulturellt kapital i olika former kan således förstås som en strategi för detta specifika ändamål. Bourdieu menar att kapital är omstridda resurser. Vad som värderas, eller rättare sagt vad som värderas högst, är därför relationellt betingat av styrkeförhållanden mellan individer och grupper av individer.¹⁵² I föreliggande

¹⁴⁸ Krih (2013) fann att det föreföll vara av vikt för elevernas djupa språkinvesteringar att föräldrarna värderade flerspråkighet, en analys som återkommer i Grenfell, M. & Harris, V. (2015), "Learning a Third Language".

¹⁴⁹ Världsvana som lyfts fram som en viktig praktik för den övre medelklassen av exempelvis Wagner, A. C. (2007a), "La place du voyage dans la formation des élites"; Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World"; Winberg, O. (2018), *Den statskloka resan. Adelns peregrinationer 1610–1680*.

¹⁵⁰ Elever innehade inte själva någon social position vid undersökningstillfället. För denna undersökning definierades därför familjens sociala ursprung. Se vidare kapitel 3 om hur social klass och yrkesgrupper har klassificerats.

¹⁵¹ Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 18. Se även Bourdieu, P. (1984a) [1979], *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, s. 126. Jämför med konverteringsstrategier Bourdieu, P. (2002), "The Forms of Capital".

¹⁵² Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 6; Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, s. 165–224. Se även Bourdieu, P. (1984a) [1979], *Distinction. A Social Critique of the Judgement of*

undersökning kommer utbildningsstrategier på så vis att handla om familjers förhållningssätt till språk och språkundervisning och elevers valhandlingar, eller mer specifikt elevers skilda investeringar, i det svenska utbildningsväsendet. Denna undersökning analyserar en av dessa investeringar: studier i moderna språk.

Möjligheten till att via språkstudier i grundskolan anskaffa sig en fördel vid antagning till gymnasiet infördes 2014 genom introduktionen av nya regler för antagning till gymnasieskolan. Dessa förändrade antagningsregler innebar bland annat införandet av meritpoäng för den som slutför studier i sitt valda moderna språk i grundskolan och erhåller minst betyget E.¹⁵³ För att sedan på gymnasiet ackumulera de åtråvärda meritpoängen måste eleverna investera tidigt i språkstudier.¹⁵⁴ Tidigare forskning har visat att det inte är av direkta nyttomaximerade skäl ett fåtal elever investerar i gymnasieskolans mest avancerade språkkurser utan orsakerna till detta måste sökas annorstädes. Elever på avancerade språkkurser lyfte bland annat fram nyttan man har av att behärska fler främmande språk än engelska när man reser. En annan motivering var intresse för kulturen i målspråklandet.¹⁵⁵ Vi förstår denna typ av nischade och djupa investeringar som antingen betingade av vad Bourdieu benämner *illusio*, en av fältet alstrad drivkraft, som av den enskilda eleven omtolkas i termer av ett individuellt intresse, eller som en mer pragmatisk valhandling utförd av nytto-

Taste. Bourdieu menade att vi kan säga att individer väljer, så länge vi inte glömmer att individer inte väljer principerna för sina val, det vill säga de relationella betingelserna vilka härrör till det sociala rum i vilket val företas likväl som de dispositioner som inkorporerats i en individs habitus genom sina egna, och dessförinnan familjens val och praktiker. Se Bourdieu, P. (1990) [1980], *The Logic of Practice*, s. 49–50; Bourdieu, P. (2000) [1997], *Pascalian Meditations*, s. 149; Wacquant, L. J. D. (1989), "For a Socio-Analysis of Intellectuals: On 'Homo Academicus'".

¹⁵³ Före våren 2015 räknades endast elevens 16 bästa betyg vid ansökan till gymnasieskolan vilket genererade ett maximalt meritvärde om 320 poäng. Den förändring som skett är således att betyg i det moderna språket som läses inom ramen för språkvalet medräknas. Maximalt meritvärde från grundskolan är därmed 340 poäng. För mer information om meritpoäng i grund och gymnasieskolan se Skolverket.se, "Meritpoäng"; Skolverket.se, "Meritpoäng och urvalsgrupper". Noteras bör att språkstudier inom ramen för elevens val i grundskolan inte genererar extra meritpoäng vid ansökan till gymnasieutbildning.

¹⁵⁴ Studiet av moderna språk i svensk grund- och gymnasieskola är sedan GY-2000 indelade i sju kurser som benämns steg. Ett steg i moderna språk omfattar 100 poäng. Under grundskoletiden är den normala studiegången att eleven läser steg 1 och 2 i det valda moderna språket och fortsätter med steg 3 på gymnasiet. Fortsatta studier i det språk som väljs inför årskurs 6 eller årskurs 7 möjliggör för elever som studerar inom de högskoleförberedande programmen (vilka har moderna språk som karaktärsämne) att inom ordinarie studiegång erhålla meritpoäng. Den högsta nivån som krävs i studier i moderna språk vilken belönar elever med meritpoäng har varierat sedan införandet. För antagning till högre studier gällde inför vårterminen 2015 att 1,5 meritpoäng erhålls för moderna språk steg 4 om moderna språk steg 3 inte är behörighetsgivande. År steg 3 behörighetsgivande krävs steg 5 för erhållande av fulla 1,5 meritpoäng. Meritpoäng kunde också erhållas för studiet av ett tredje främmande språk (lägst steg 2) om steg 4 lästs i det andra främmande språket för erhållande av full meritpoäng. För vidare information, se Antagning.se, "Meritpoäng".

¹⁵⁵ Krigh, J. & Lidegran, I. (2010), "Avancerade språkstudier som konkurrensfördel"; Krigh, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan". Gymnasieskolans mest avancerade kurser i moderna språk ger ingen fördel vid ansökan till universitet och högskolor. De mest avancerade kurserna i språk tillkom i och med införandet av de nya kursplanerna för grund- och gymnasieskolan år 2000.

maximerande elever. Den sistnämnda hållningen skulle Bourdieu ha benämnt *ataraxi*, att investera för konkurrensens skull.¹⁵⁶ Mest sannolikt finns båda dessa drag som ingredienser i elever och familjers utsagor och handlingar.

Några sammanfattande ord innan vi går vidare till det kapitel som behandlar material och undersökningsmetoder. Vi betraktar här språk som en dimension av ett flertal underarter – i synnerhet transnationellt kapital och utbildningskapital – av det kulturella kapitalet. En tillgång som är gångbar på olika arenor, nationella som transnationella.

¹⁵⁶ Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Se särskilt kapitel 5, sidorna 126–129, för en plädering för användbarheten av ett begrepp som *illusio*.

Material, undersökningens genomförande och klassificeringar

I här föreliggande undersökning används såväl kvalitativa som kvantitativa metoder. Undersökningen brukar tre typer av material: registerdata från Statistiska Centralbyrån (SCB), för undersökningen särskilt insamlade enkätdata samt intervjuer med föräldrar till språkväljande elever. Som redan påpekats är statistiken central i och med att den möjliggör blottläggandet av strukturer och följaktligen förmår uppdaga och undanröja eventuella spontana vardagsföreställningar om elevers språkstudier.¹⁵⁷ Det är med andra ord via analyser genomförda på större statistiska material som de stora mönstren kan avtäckas och besvara frågor som: hur stor andel av elever väljer bort studier i moderna språk, och när? Vilka grupper av elever slutför sina studier i moderna språk i grundskolan, och vilka språk är det eleverna läser? Föreligger skillnader mellan olika regioner? Dessa frågor finner svar i undersökningens första del vilken baseras på avidentifierad registerdata på individnivå från SCB på såväl nationell som regional nivå i de två för undersökningens valda regioner, Uppsala och Södra Dalarna.

De statistiska analyserna av registerdata kan inte ge svar på frågor om varför elever läser en viss utbildning, ett visst språk eller om vad elever och föräldrar har för åsikter om skilda språk. Inte heller ger de svar om vilka värden studier, av språk såväl som studier i allmänhet, tillskrivs av elever och föräldrar. För denna typ av frågor passar enkäter och intervjuer väl. Enkäter och intervjuer var de huvudsakliga metoderna för den andra av undersökningens delar vilken riktade sig till familjer, således såväl elever som deras föräldrar, i Uppsala och i Södra Dalarna. Intervjuer och enkäter används för att undersöka relationen mellan familjernas självdeklarerade tillgångar, elevernas kön, deras skolframgång och sociala ursprung, likväl som familjernas hållningar gentemot språk och språkundervisning.

Skillnader i elevers val av språk i skolan och olika hållningar till språk och språkundervisning analyseras med geometrisk dataanalys (GDA), en teknik väl lämpad för att undersöka relationer mellan olika elevgrupper, förmodat, skilda

¹⁵⁷ För en översikt om statistikens roll i Bourdieus undersökningar se Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, s. 399–400. I detta avsnitt refereras till Bourdieus tidiga arbeten i Algeriet. Jämför Bourdieu, P. m.fl. (1963), *Travail et travailleurs en Algérie*.

tillgångar.¹⁵⁸ Enkäten distribuerades till elever i årskurs sju för att ifyllas i hemmet tillsammans med elevens huvudsakliga vårdnadshavare. Intervjuerna med föräldrar till elever som stod i begrepp att välja språk när eleverna gick i årskurs fem fördjupar och nyanserar ytterligare de mönster som de kvantitativa analyserna avtäcker. Hur resonerar familjer om språk och språkstudier i grundskolan? Finns det skilda sätt på vilket språk värdesätts och bedöms beroende på vilken social grupp familjen tillhör? Vilka strategier utvecklas av familjerna? Dessa frågor motiveras av att språkstudier antas vara kopplade till såväl elevens sociala ursprung (vilket diskuterades i kapitel 2) som till förhållanden inom skolan.

Mycket är vunnet med att kombinera flera metoder. Registerdata bidrar med en övergripande, beskrivande, bild över studiet av språk samt hur detta förändrats över tid på nationell och regional nivå vilket kompletterar de mer djupgående och mångsidiga resultat som enkäter och intervjuer blottlägger. Den stora förtjänsten med enkäter och intervjuer är följaktligen inte att bekräfta vad som redan finns i statistiska tabeller utan att fördjupa och problematisera vad som där inte finns, såsom olika indikatorer på elevers nedärvda språktillgångar, nedärvda transnationella resurser, hållningar till språk och språkliga tillgångar. Vilka språk anses vackra eller rent av nödvändiga att förvärva kunskaper i? Läser man inom familjen litteratur på ett främmande språk, ser film, lyssnar på musik eller har vänner och släkt med vilka man praktiserar ett visst språk?

Följande kapitel inleds med undersökningens tidsmässiga och geografiska avgränsningar. Vidare diskuteras de klassificeringar som används. Slutligen följer en beskrivning av genomförandet av enkät- och intervjustudie samt en redogörelse för undersökningens etiska överväganden.

Avgränsning i tid

Tidsmässigt riktas fokus mot elever som läste moderna språk under 2000-talets andra decennium, mer konkret läsåren 2008/09 till och med 2016/17.¹⁵⁹ Tyngdpunkten i kapitel 4 ligger på den elevkohort som föddes år 2000 vilka påbörjade årskurs sju läsåret 2013/14 och således erhöll slutbetyg från grundskolan vårterminen 2016. I kapitel 4 görs även en longitudinell undersökning av elevers val och bortval av språkstudier. Tidsperioden för den

¹⁵⁸ GDA som metod och hur de geometriska rummen konstruerats finns utförligt beskrivet i de kapitel där denna metod används. Se kapitel 5 och kapitel 6.

¹⁵⁹ Samtliga elever i denna undersökning läste enligt de kurs- och timplaner som var gällande från år 2000 när kurssystemet med stegindelningen infördes, vilket delvis ändrade kursernas innehållsliga nivå och därmed de krav de ställde på eleven. Nivån i nybörjarkurserna sänktes något medan fortsättningskursernas nivå skärptes en aning. Skolverket (2000), *Gy2000:18*, s. 58. En intressant brytpunkt uppstår för de elever som påbörjar studier i moderna språk i grundskolan under åren 1997–1999 för vilka kunskapsnivån på studierna i det moderna språket höjs i övergången mellan grundskola och gymnasium. Bertilsson kan dock inte skönja några större förändringar i andelen elever som studerar B-språk i gymnasieskolan under perioden 1997–2002. Bertilsson, E. (2010), *Språkens konjunkturen. Del 1: De moderna språken i grund- och gymnasieskolan*.

longitudinella undersökningen valdes för att täcka perioden före och efter införandet av de förändrade tillträdesreglerna till högre utbildning vilka lade större vikt vid fördjupade, avancerade, kunskaper i främmande språk. För att nå denna avancerade nivå krävs tidiga investeringar. I kapitel 5 och kapitel 6 skiftar tyngdpunkten till elever födda under 2000-talets första decennium.¹⁶⁰ Intervjuer genomfördes våarna 2015 och 2016 med föräldrar till språkväljande elever i årskurs fem och enkäten distribuerades till elever i årskurs sju och deras föräldrar under läsåret 2015/-16. De familjer som deltagit i enkäter och intervjuer hade 2011 års skolreformer att förhålla sig till när de genomförde val i grund- och gymnasieskola – ett av dessa val var valet av ett modernt språk i grundskolan.

Geografisk avgränsning

En genomgående erfarenhet i tidigare utbildningssociologiska undersökningar är att undersökningar på nationell nivå har sina begränsningar. Det är exempelvis huvudsakligen i storstadsområdena som skolmarknader etablerats och förekomsten av fristående skolor är rikt förekommande på såväl grundskole- som gymnasienivå.¹⁶¹ För att illustrera kan vi ta Uppsala kommun och Säter kommun läsåret 2014/-15 som exempel. I Uppsala kommun fanns 21 fristående grundskolor detta läsår, i Sätters kommun fanns ingen fristående grundskola. Regionala och lokala undersökningar är nödvändiga jämte undersökningar på nationell nivå givet att skiftande lokala förhållanden gör att genomsnitt och sammanfattningsmått ofta döljer mer än de visar.¹⁶² Här genomförs därför dels analyser på nationell dels på regional nivå. För denna undersökning valdes en region vi vet mycket om och en region som ännu inte har studerats i tidigare forskning. De regioner som valdes var Uppsala kommun rikt på (framförallt) utbildnings kapital, samt Södra Dalarna bestående av fyra kommuner (Borlänge, Falun, Hedemora och Säter) fattigare på såväl kulturellt som ekonomiskt kapital.

Socialt ursprung och familjens högsta utbildningsnivå har visat sig vara avgörande när val inom utbildningssystemet studeras, och undersökningen riktas därför mot såväl elever som valde att läsa språk, som mot de som inte valde, eller

¹⁶⁰ Elever som nåddes av enkätstudien läsåret 2015/-16 var födda 2002. Familjerna som deltog i intervjustudierna hade barn i årskurs fem födda 2003 och 2004. Här studerad tidsperiod sträcker sig över ett flertal av de reformer som genomförts med bäring på språkstudier, de förändrade kurs- och timplanerna, meritpoängens införande vid antagning till högre studier samt meritpoäng för språkstudier i grundskolan vid antagning till gymnasiet.

¹⁶¹ För analyser om Uppsala se Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Jämför Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*; Bergström, Y. (2015), *Unga och politik. Utbildning, plats, klass och kön*. Bergströms undersökning fokuserar Uppsala samt ett antal kommuner i Västerbergslagen.

¹⁶² Se exempelvis Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*; Lidegran, I. m.fl. (2006), *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Bergström, Y. (2015), *Unga och politik. Utbildning, plats, klass och kön*.

valde bort studier i ett modernt språk för att uttömmande beskriva sociala gruppers investeringar i språk.¹⁶³ Låt oss inledningsvis teckna huvuddragen för de två valda regionerna sett till elevernas sociala ursprung.

Uppsala kommun

Uppsala kan karakteriseras som en akademiskt präglad stad med en stor andel högutbildade invånare.¹⁶⁴ I här följande stycken redogörs kort för de familjer vilka hade sina barn i grundskolans sjunde årskurs läsåren 2013/-14 till och med 2016/-17.¹⁶⁵ Låt oss initialt vända blicken mot familjernas yrkesgrupp och sociala klass för att karaktärisera vad som särskiljer Uppsala kommun från riket i sin helhet.¹⁶⁶ Av samtliga elever inskrivna i Uppsala kommuns grundskolor kom 25,7 % av eleverna från vad som kan kategoriseras som övre medelklassfamiljer, 38,7 % från medelklassfamiljer, 9,1 % från lägre medelklassfamiljer och 18,5 % från arbetarklassfamiljer. Vi saknar uppgifter för 8,0 % av eleverna.

Om vi jämför med den sociala strukturen i riket i sin helhet framkommer att andelen övre medelklassfamiljer var högre i Uppsala kommun (25,7 %) än i riket (17,2 %). Andelen arbetarklassfamiljer (18,5 % i Uppsala och 25,2 % i riket) och andelen lägre medelklassfamiljer (9,1 % Uppsala 10,1 % för riket) var däremot lägre än i riket som helhet. Andelen medelklassfamiljer i Uppsala (38,4 %) var i stort sett densamma som i riket (37,4 %). Det rådde således en överrepresentation av övre medelklassfamiljer och en underrepresentation av arbetarklassfamiljer samt lägre medelklassfamiljer i Uppsala i jämförelse med riket. Yrkesgrupper vilkas representation i Uppsalas befolkning var ungefär dubbelt så hög som i riket var läkare/veterinärer/tandläkare (4,6 %) samt universitetslärare/forskare (4,2 %). Att andelen forskare och läkare var mycket högre i Uppsala än i riket kan förstås mot bakgrund av att det i Uppsala kommun finns två högre lärosäten samt ett stort universitetssjukhus.

Sett till utbildningsnivå noteras den höga andelen grundskoleelever vilka hade minst en forskarutbildad förälder, 11,4 % av eleverna i Uppsalas grundskolor

¹⁶³ Jämför tidigare analyser av Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010"; Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan" vilka båda enbart studerat de elever som valt att läsa språk.

¹⁶⁴ Ett förhållande som påvisats av Lidegran i ett flertal undersökningar. Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Vidare har Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*; Bergström, Y. (2015), *Unga och politik. Utbildning, plats, klass och kön* dragit liknande slutsatser kring Uppsalas särart som en stad synnerligen rik på utbildningskapital.

¹⁶⁵ Att använda fyra läsår istället för ett enskilt läsår har gjorts mot bakgrund av att de studerade regionerna har förhållandevis få familjer med barn i grundskolans sjunde årskurs. Att använda data från flera läsår gör jämförelser mellan de sociala yrkesgrupperna mindre känsliga för eventuella extremår föranledda av exempelvis in- och utflyttning från närliggande kommuner eller regioner till följd av nedläggning av en större arbetsplats. Kontroll har gjorts för enskilt läsår samt för hela grundskolan och den struktur som här blottläggs är stabil.

¹⁶⁶ Den klassificering som här används presenteras närmre i avsnittet "Socialt ursprung – yrkesgrupper och social klass" i kapitel 3.

kom från familjer med minst en forskarutbildad förälder. På riksnivå var motsvarande siffra 2,6 %. Andelen forskarutbildade var mer än fyra gånger så hög i Uppsala. Eftergymnasial utbildning innehades av 50,6 % av familjerna av vilka 37,2 % innehade en lång eftergymnasial utbildning och 13,4 % en kort eftergymnasial utbildning.¹⁶⁷ Endast 3,0 % hade endast förgymnasial utbildning och 28,3 % en gymnasial utbildning som familjens högsta utbildningsnivå. I jämförelse med riket innehade elevernas föräldrar i något lägre grad endast gymnasial utbildning eller kortare medan de i högre grad hade en eftergymnasial utbildning eller forskarutbildning.

Elevernas nationella bakgrund var i stort sett densamma i Uppsala som i riket i sin helhet, 20,8 % av eleverna i grundskolan i Uppsala kommun hade utländsk bakgrund medan 78,4 % var svenska enligt den definition som används av svenska myndigheter som Skolverket och SCB.¹⁶⁸ Om vi istället klyver gruppen svenska elever i två och särskiljer de elever som hade en utrikes född förälder från de som hade helsvenska föräldrar blir utfallet att 66,8 % av eleverna var svenska med två svenskfödda föräldrar medan 11,6 % var svenska med en utrikes född förälder.¹⁶⁹

Kommuner i Södra Dalarna

De fyra dalakommunerna – Falun, Borlänge, Hedemora och Säter har såväl likheter som olikheter.¹⁷⁰ Gemensamt är att de fyra kommunerna ligger i nära anslutning till varandra i den del av Dalarna som oftast benämns Södra Dalarna. Falun är residensstad i Dalarnas län och den största av de fyra kommunerna. Falun är säte för Högskolan Dalarna vilken även har ett campus i grannkommunen Borlänge. Hösten 2015 fanns i Falu kommun tio grundskolor vid vilka årskurs sju till nio erbjöds. Av dessa var fyra fristående och sex kommunala. Sveriges kommuner och landsting (SKL) kategoriserade vid tidpunkten för undersökningens genomförande Falun som en mindre stad/tätort. Borlänge kommun var den till storleken näst största i den valda regionen och var enligt (SKL) kommunklassificering en större stad. Grannkommunen Säter karaktäriserades som en pendlingskommun nära en större stad.¹⁷¹ Borlänge hade

¹⁶⁷ SCB delar in eftergymnasial utbildning i två grupper, kortare än tre år samt tre år eller längre.

¹⁶⁸ Vi saknar uppgifter om 0,7 % av elevernas nationella bakgrund.

¹⁶⁹ Här har, för översiktliggighets skull, använts en indelning vilken inte särskiljer elever som själva är utrikes födda från elever vilka är födda i Sverige med två utrikes födda föräldrar, samt de som är utrikes födda med minst en inrikes född förälder. Se tabell 20 i appendix vilken särskiljer undergrupper av svensk och utländsk bakgrund. Läs mer om klassificering i avsnittet "Kön och nationell bakgrund".

¹⁷⁰ Information om de fyra dalakommunerna bygger på artiklarna om respektive kommun i Nationalencyklopedin samt kommunernas hemsidor vilka besöktes oktober 2018. NE.se, "Säter"; NE.se, "Hedemora"; NE.se, "Falun"; NE.se, "Borlänge"; Sater.se; Hedemora.se; Falun.se; Borlange.se.

¹⁷¹ Trots att Falu kommun hade ett högre antal invånare i kommunen var tätorten Falun mindre än Borlänge, klassificeringen sker på basis av kommunens största tätort. En större stad karaktäriseras av att där bor mellan 40 och 200 tusen invånare i kommunens största tätort. En mindre stad har således färre än 40 tusen invånare i den största tätorten. En pendlingskommun nära en större stad

hösten 2015 sju grundskolor vid vilka årskurs sju till nio erbjöds. Fem var kommunala och två var fristående.¹⁷² I Säter, vilken var den minsta av de fyra kommunerna, fanns vid tidpunkten för undersökningen endast en grundskola som var kommunal. I likhet med Säter var Hedemora kommun kategoriserad som en pendlingskommun, men en pendlingskommun nära en mindre stad (tätort).¹⁷³ Hedemora hade en kommunal grundskola och en fristående grundskola vid vilka det var möjligt att läsa grundskolans senare årskurser sju till nio.¹⁷⁴ Ett gemensamt drag för dessa kommuner var således att det fanns relativt få grundskolor i vardera kommunen och en relativt låg etablering av fristående skolor. Undantaget var Falu kommun i vilken fyra fristående grundskolor etablerats vilka erbjöd årskurs sju till nio. Invånarnas utbildningsnivå var generellt sett högre i Falun jämfört med de tre övriga dalakommunerna. Anledningen till detta står att finna delvis i att orten är såväl residentsstad såväl som säte för en regional högskola, men även i att en av ortens största arbetsplatser var landstinget i vilket bland annat Falu lasarett ingick. I Borlänge var en av kommunens större arbetsgivare jämte kommun och landsting myndigheten Trafikverket. I Säter var den största arbetsgivaren landstinget och den i synnerhet största arbetsplatsen för kommunen var Sätters psykiatriska klinik.

Varför valdes dessa fyra kommuner och inte andra dalakommuner? Ingen av de enskilda dalakommunerna var tillnärmelsevis lika stor som Uppsala kommun varför ett flertal kommuner valdes för undersökningen. Falun och Borlänge var de två största kommunerna i Dalarnas södra halva, vilka över tid haft ett antal samarbetsprojekt, nu senast i form av *Falun Borlänge regionen* – ett regionalt utvecklingsbolag ägt av Falun, Borlänge, Gagnef, Ludvika, Smedjebacken och Sätters kommuner.¹⁷⁵ FB-regionen grundade det gymnasiesamverkansavtal (GySam) vilket tillåter ungdomar i elva av Dalarnas läns kommuner att välja utbildning fritt. Detta samverkansavtal ersatte de tidigare avtal som fanns mellan exempelvis Borlänge och Sätters kommuner för gymnasiestudier.¹⁷⁶ Hedemora anslöt sig till GySam 2012. Det fanns således såväl geografiska som avtalsmässiga skäl till att studera de fyra

karaktäriseras av minst 40 % utpendling till den större staden. Se Sveriges kommuner och landsting, "Kommungruppsindelning 2017".

¹⁷² I kommunen fanns även skolan Lanternan en fristående grundskola vilken är en resursskola i anslutning till ett HVB-hem som drivs av Adventum vid vilken elever ej läste språk. Den har därför uteslutits av detta skäl.

¹⁷³ För pendlingskommuner nära mindre orter används kriteriet om minst 30 % ut- eller inpendling till mindre ort.

¹⁷⁴ Utöver dessa två skolor finns även två mindre fristående skolenheter vid vilka enstaka elever läste hösten 2015. Annaskolan vilken är en Waldorfskola med fem elever i årskurs sju och Dormsjöskolan vilken är en resursskola i anslutning till ett HVB hem vid vilken 2 elever gick i årskurs sju vid tidpunkten för undersökningen. Med hjälp av en korstabell baserad på SCBs elevregister har kunnat konstateras att ingen av dessa elever läste något språk i årskurs sju.

¹⁷⁵ För mer information se hemsidan Falun Borlänge-regionen.se.

¹⁷⁶ Borlänge, Falun, Gagnef, Hedemora, Malung-Sälén, Leksand, Ludvika Rättvik, Smedjebacken, Säter, Vansbro var de samverkande kommunerna inom GySam. Falun Borlänge-regionen.se. Det fanns vid tiden för undersökningen även goda bussförbindelser mellan centralorterna i de fyra kommunerna. Se Dalatrafik.se.

kommunerna tillsammans. Motsvarande samarbeten som det för gymnasieskolan saknades för grundskolenivå under den tidsperiod som undersökningen täcker. Grundregeln var att elever skulle läsa i den egna hemkommunen. Det förekom dock att elever boende nära kommungränser läste i grannkommunens skola om denna var geografiskt närmst varför avgränsningen slutligen blev Falun och Borlänge med närliggande Säter och Hedemora kommuner.¹⁷⁷

Efter dessa initiala anmärkningar om likheter och olikheter mellan de fyra valda kommunerna ska vi vända blicken mot regionen i sin helhet och dess sociala struktur. Södra Dalarna som region skiljer sig märkbart från Uppsala. Andelen familjer som klassificerats som övre medelklass (14,1 %) var lägre i jämförelse med riket och särskilt i jämförelse med Uppsala. Andelen arbetarklassfamiljer var dock betydligt högre (27,9 %). Sett till andelen hög- respektive lågutbildade kan konstateras att andelen familjer med minst en forskarutbildad förälder (1,4 %) var lägre i de fyra dalakommunerna i jämförelse med riket, men än lägre i jämförelse med Uppsala (riket 2,6 % Uppsala 11,4 %). Även andelen familjer med en förälder som hade högst en eftergymnasial utbildning om minst tre år (31,3 %) var lägre i jämförelse med Uppsala och med riket. I gengäld var andelen med endast en gymnasial (37,9 %) eller förgymnasial utbildning (6,6 %) något högre i jämförelse med riket. Detta innebar att skillnaderna gentemot Uppsala var än mer markanta än vad de var gentemot riket vid tiden för undersökningsperioden. Andelen familjer med en förälder med en treårig eftergymnasial utbildning eller högre var 15,9 procentenheter lägre i Södra Dalarna (32,7 %) i jämförelse med Uppsala (48,6 %). Andelen elever i dalakommunerna vilka var av annan nationell bakgrund än svensk var något lägre i jämförelse med såväl Uppsala som riket, 2,1 procentenheter lägre än i riket och 2,0 procentenheter lägre än i Uppsala. Även andelen svenska elever med en utrikes född förälder var 2,6 procentenheter lägre jämfört med riket och 3,9 procentenheter lägre jämfört med Uppsala.

För att summera har vi således att göra med två geografiska regioner vars sociala landskap är tämligen olikartade.

Statistiska material och klassificeringar

Den första frågan i denna undersökning handlar om att undersöka vilka elever som väljer och väljer bort språkstudier, sett till elevernas sociala bakgrund, kön, nationella bakgrund samt studieresultat. Det första empiriska kapitlet bygger på registerdata från SCB med avidentifierade uppgifter om samtliga elever i grundskolan (på nationell och regional nivå) för årskurs ett till och med årskurs nio för läsåren 2008/-09 till och med 2016/-17. Dessa data innefattar uppgifter

¹⁷⁷ Se Skolverket.se, ”Välja grundskola”. Av de fem intervjuer vilka genomfördes i Falun och Borlänge framkom i två av dem att familjen var boende nära en kommungräns och hade barn som antingen redan gick i, eller skulle komma att gå, i grannkommunens skolor. Möjligheten fanns således men skedde oftast utan ersättning för transport till skolan i grannkommunen vilket lade över ett större ansvar på den enskilda familjen.

om elevernas studier i moderna språk. Till detta grundregister har kopplats uppgifter från andra register om föräldrarnas yrke och utbildningsnivå, samt uppgifter om elevens och dennes föräldrars födelseland (inrikes eller utrikes född). För analysen av andelen elever vilka erhöll slutbetyg i sitt moderna språk används årskurs nioregistret vilket innehåller elevernas betyg i enskilda ämnen samt deras meritvärde vid grundskolans slut.

Utöver de teoretiska perspektiv som används för att förklara och förstå sociala gruppers investeringar i språk, språkval och språkutbildning är olika indelningar av socialt ursprung, familj, kön och nationell bakgrund centrala för att förstå skilda gruppers investeringar i studier i moderna språk. Nedan redogörs för hur dessa begrepp används i analyserna av register- och enkätdata.

Socialt ursprung – yrkesgrupper och social klass

Det är undersökningens frågeställningar och syften som avgör hur en variabel såsom socialt ursprung skall kodas. Att initialt arbeta med en indelning med stor bredd är nödvändigt för att inte på förhand genom användandet av alltför snäva och fasta kategorier riskera att via undersökningens konstruktion bygga bort befintliga skillnader inom den grupp som studeras.¹⁷⁸ Socialt ursprung har för de empiriska undersökningarna kodats enligt den klassificering av det sociala ursprunget som används inom forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC). Grunden i denna kodning bygger på svensk yrkesklassificering (SSYK) och resulterar i en yrkesgruppsindelning om 37 sociala grupper, vilka i denna text kommer benämnas yrkesgrupper.¹⁷⁹ I denna undersökning har de 37 yrkesgrupperna aggregerats till 15 yrkesgrupper. En åtskillnad av yrkesgrupper vilka står nära det kulturella respektive det ekonomiska kapitalet har gjorts.¹⁸⁰ De 15 grupperna växte fram i arbetet med de inkomna enkätsvaren. I enkäten fick föräldrarna dels en kryssfråga med de 37 yrkesgrupperna samt en öppen fråga där de ombads att så noggrant som möjligt ange det egna yrket.¹⁸¹ Utifrån dessa svar har en yrkesvariabel skapats för vardera föräldern. Dessa har kodats samman till en hushållsvariabel och familjens sociala ursprung har konsekvent definierats av föräldern med högst social yrkesposition.¹⁸² Det är således samma grundläggande kodningsschema som

¹⁷⁸ Dahmström, K. (2000), *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning*, s. 27.

¹⁷⁹ För mer information om denna klassificering hänvisas till Bergström, Y., Bertilsson, E. & Börjesson, M. (2019), "Constructing a Multidimensional Social classification schema for the Analysis of Educational Spaces", samt M. & Palme, M. (2001), "Social klassificering – analyser av olika nomenklaturer för social klassificering och sociala gruppers karakteristika.". Vid behov kan de 37 sociala grupperna (eller som de benämns i denna undersökning yrkesgrupperna) aggregeras till större grupper eller till sociala klasser.

¹⁸⁰ Se appendix för kapitel 3 tabell 15 till tabell 17.

¹⁸¹ Enkäten innehöll även frågor om föräldrarnas utbildning och yrkessektor vilka tagits i beaktande vid klassificering av oklara fall.

¹⁸² I de fall föräldrarna tillhört samma yrkesgrupp har kodningen skett efter fadern. En viktning har skett med hänsyn tagen till mängden utbildningskapital.

använts för register- och enkätdata, i det senare fallet självrapporterade uppgifter, vilket möjliggör att relatera fördelningen i enkätsvaren till helpopulationen språkväljande elever och deras familjer.

Familj som begrepp

En definitiv betydelse av ordet *familj* har medvetet undvikts i kommunikationen med föräldrar och elever, detta med anledning av att familjesituationer kan se ut på ett flertal sätt. Detta föranleddes av diskussioner i hur frågan om elevernas föräldrar skulle formuleras i själva enkäten. Den helt genusneutrala benämningen förälder 1 respektive förälder 2 övervägdes initialt givet att allt fler barn idag växer upp i familjer med samkönade föräldrar. Detta alternativ uteslöt dock möjligheter att jämföra med tidigare sociologiska undersökningar som använt sig av faders respektive moders yrkesgrupp eller utbildningsnivå. Ett bidragande skäl till att inte använda en könsneutral benämning för föräldrarna är att ett flertal tidigare undersökningar påvisar att det föreligger tydliga skillnader i hur män och kvinnor väljer utbildning och yrke. Att inte ta hänsyn till kön hade inneburit att en väsentlig strukturell skillnad hade förblivit dold.¹⁸³

En möjlighet hade varit att lägga till en fråga om respektive förälders biologiska kön eller deras sociala könstillhörighet. Detta är dock en uppgift vilken betraktas som känslig och som därmed hade inneburit att enkäten i sin helhet behövt etikgranskas vilket i sin tur inneburit en försening av undersökningens genomförande.¹⁸⁴ Beslutet fattades att i enkätformuleringen använda etiketterna mamma och pappa. Detta öppnar givetvis för kritik om en ohörsamhet för grupper vilka känner sig exkluderade. Konsekvensen av förlorad information bedömdes på det stora hela som värre givet att det hade minskat möjligheterna att jämföra resultaten med tidigare undersökningar. I intervjuerna definierades dock familjebegreppet aldrig på förhand utan familjerna fick själva beskriva sin familjesituation vid intervjutillfället.

Ytterligare en problematik låg i att en växande skara elever inte växer upp i kärnfamiljer utan har både en och två familjer och upp till fyra vuxna i sin närhet. Detta öppnade för en komplexitet samt behovet av ett flertal följdfrågor vilka också kan uppfattas som känsliga varför enkäten begränsades till att gälla ett föräldrpar. I de fall då frågor uppstod om till vilka föräldrar föräldradelen skulle lämnas ombads eleverna lämna enkäten till den förälder hos vilken eleven oftast bodde och i de fall det var lika stor tid att välja vem som skulle fylla i den. Ensamstående lämnade i huvudsak spalten för den andre föräldern icke ifylld. Enligt SCB bor ungefär tre av fyra barn under 18 år hos sina ursprungliga

¹⁸³ Se exempelvis Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Börjesson, M. m.fl. (2016b), "Elite Education in Sweden. A Contradiction in Terms?"; Broady, D., Börjesson, M. & Palme, M. (2002), "Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala snedrekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena" m.fl.

¹⁸⁴ Se Vetenskapsrådet VR (2017), *God forskningssed*; VR.se, "CODEX" för uppgift om vilka uppgifter som bedöms vara känsliga personuppgifter.

föräldrar. Växelvis boende förekommer hos omkring var tredje barn som har separerade föräldrar. Uppskattningsvis var det därför färre än var tionde elev som berördes av problemet med vilken förälder som skulle fylla i enkäten.¹⁸⁵

Kön och nationell bakgrund

En liknande problematik för hur föräldrarna skulle benämnas uppstod för elevernas könstillhörighet. I enkäten efterfrågades elevens biologiska kön (till skillnad från könsidentitet, eller det sociala könet) då det förelåg en misstanke om att om ett tredje alternativ erbjöds (pojke, flicka, annat) skulle en stor del som inte identifierade sig som annat välja detta alternativ av solidaritet eller av andra skäl. Även om etikaspekten vägde tungt var den starkast bidragande orsaken till att det biologiska könet användes att det i tidigare undersökningar har visat sig att elevens kön är en av de absolut viktigaste faktorerna vid utbildningsval. Språkstudier har dessutom funnits vara kvinnligt kodade, det vill säga de läses i väsentligt större utsträckning av kvinnor än av män och definieras av individer som förknippat med kvinnliga egenskaper.¹⁸⁶ Användningen av biologiskt kön möjliggör även jämförelser med offentlig statistik från SCB och Skolverket.¹⁸⁷ I Skolverkets statistik benämns elevgrupperna kvinnor och män men kommer här att refereras till som pojkar och flickor givet att det är elever i grundskolan som studeras.

När empiriinsamlingen påbörjades våren 2015 definierades i Skolverkets – och således även SCBs – statistik personers nationella bakgrund som antingen varande av utländsk eller av svensk bakgrund.¹⁸⁸ Givet att föreliggande undersökning

¹⁸⁵ Enligt SCB bor omkring 70 % av alla barnfamiljer i småhus (det vill säga villor). De konstaterar även att bostadsrätt är vanligare för familjer boende i de större städerna. Statistiska centralbyrån (2014c), "Villa vanligaste boendeformen". Majoriteten av barn bor med sina ursprungliga föräldrar (biologiska eller adoptiv) enligt SCB.se, "Tre av fyra barn bor med båda sina föräldrar". Det är vanligare att yngre barn bor med båda sina föräldrar än äldre. Vidare konstaterar SCB att barn med separerade föräldrar allt mer frekvent, en av tre, bor växelvis hos båda föräldrarna men folkbokförs hos den de huvudsakligen bor hos, se Statistiska centralbyrån (2014a), "Barn med växelvis boende – belysta i statistiken"; Statistiska centralbyrån (2014b), "Fler barn bor växelvis hos mamma och pappa". Se även SCB.se, "Hushåll i Sverige". I Uppsala bodde 82 % av alla barn 0-17 år i familjer med två sammanboende vuxna 2015, samma andel som för riket. Cirka 17 % av alla barn under 17 år i Uppsala var folkbokförda hos en ensamstående förälder. Av barn folkbokförda i hem med sammanboende föräldrar bodde 93 % av barnen med båda sina biologiska föräldrar, i riket är motsvarande siffra 91 %. Resterande andel barn är folkbokförda med en förälder och dennes respektive. Se Statistiska centralbyrån (2017), "Uppsala: Kommunfakta 2017 barn och familj".

¹⁸⁶ Skolverket (2006a), *Könskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*, s. 11. Även om begreppet kvinnlig kodning inte förekommer i dessa undersökningar påvisar de hur kön är en av de strukturerande faktorerna i ungas utbildningsval – se Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Krih, J. & Lidegran, I. (2010), "Avancerade språkstudier som konkurrensfördel" m.fl.

¹⁸⁷ Vilka dock använder sig av juridiskt kön.

¹⁸⁸ Som tidigare noterats kan även födelseland anses vara en form av transnationell tillgång under särskilda betingelser. Se Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, s. 135.

delvis bygger på data från SCB används följande definition av utländsk bakgrund i analyserna i kapitel 5 och 6: ”Personer med utländsk bakgrund definieras som personer som är: utrikes födda, eller inrikes födda med två utrikes födda föräldrar.”¹⁸⁹ För denna undersökning används dock inte enbart en binär variabel för utländsk bakgrund. Den av SCB definierade gruppen *svenska elever* har delats i två: elever med svensk bakgrund samt svenska elever med en utrikes född förälder. Bakgrunden till detta särskiljande är undersökningens fokus på språk och språkliga tillgångar, vilket motiverar att söka efter elever som naturligt har ett andra språk i familjen utöver det svenska. Skolverket räknade fram till och med läsåret 2012/-13 elever med okänd bakgrund till elever av svensk nationell bakgrund. Denna elevgrupp särredovisas från läsåret 2013/-14.¹⁹⁰ I tidigare enkätstudier har blanksvar på frågor om bakgrund behandlats som partiellt bortfall, i de fall bakgrunden är känd för den ena föräldern men inte för den andra har den kända förälderns bakgrund avgjort om eleven kodats som av svensk eller utländsk bakgrund.¹⁹¹ Föreliggande undersökning har anammat denna princip.

De registerdata som ligger till grund för analyserna i kapitel 4 möjliggjorde finare analyser varför en kategorisering använts i vilken det går att särskilja underkategorier inom gruppen utländsk bakgrund och svensk bakgrund. Inom den grupp som vanligen benämns vara av svensk bakgrund särskiljer vi de inrikes födda elever som har två inrikes födda föräldrar och de som har en inrikes och en utrikes född förälder. På motsvarande vis har gruppen som vanligen etiketterats utrikes födda, eller av annan nationell bakgrund än svensk, delats i tre grupper. Vi särskiljer därför mellan utrikes födda elever, inrikes födda med två utrikes födda föräldrar och de utrikes födda som har minst en inrikes född förälder.¹⁹² Den finare kategorisering som används i kapitel 4 för utrikes födda grupper var dock inte möjlig att använda i analyserna av enkätdata då dessa grupper bestod av ett lågt antal individer.

Genomförande av enkät

En urvalsram upprättades med hjälp av kommunernas hemsidor från vilka information samlades in över vilka skolor som fanns i kommunala förvaltningsområden. Vidare granskades vilka årskurser som erbjöds vid

¹⁸⁹ SCB.se, ”Definitioner”.

¹⁹⁰ Se exempelvis definitioner för tabell 2 ” Tabell 2: Elever som avslutat årskurs nio läsåren 2010/11–2014/15 och ej nått kunskapskraven ”för läsåret 2014/15 respektive 2013/14 www.skolverket.se.

¹⁹¹ Det handlar om åtta elever själva födda i Sverige för vilka information om ena föräldern saknas, i 7 av fallen är den förälder vi har kunskap om svensk och i ett fall av annan nationell bakgrund.

¹⁹² Denna grupp utgörs till stor del av barn vilka adopterats till Sverige samt av barn födda utomlands till svenska föräldrar vilka vistas utomlands i tjänsten, exempelvis som diplomater.

respektive skola samt huvudman. Denna information sammanställdes i ett kontaktregister som användes som urvalsram för såväl enkäter som intervjuer.¹⁹³

Studier i moderna språk inom ramen för grundskolans språkval inleddes vid olika tidpunkter i de skilda kommunala och regionala kontexterna, emellanåt vid olika tidpunkter inom en och samma kommun. Huruvida språkstudier påbörjades under grundskolans sjätte eller sjunde läsår, var fram till och med 2018 upp till grundskolors huvudmän att styra över.¹⁹⁴ I Uppsala, Falun och Borlänge påbörjades språkstudier i årskurs sex medan Säter och Hedemora påbörjade språkstudier i årskurs sju. Mot bakgrund av detta beslutades att distribuera enkäten till elever (och deras föräldrar) i årskurs sju. En av fördelarna med att undersökningen riktades mot elever i årskurs sju är att det med denna infallsvinkel gick att ställa frågor om själva studiet av valt språk och hållningar till detsamma. Vidare kunde frågor om tankar och överväganden inför valet av det moderna språket tas upp då detta inte låg alltför lång tillbaka i tiden. I Uppsala kommun distribuerades enkäten under höstterminen 2015 och i dalakommunerna under vårterminen 2016.

Enkäten utformades som en familjeenkät med en separat svarsdel för eleven och en för dennes föräldrar. I familjeenkäten användes övervägande fasta svarsalternativ med anledning av att de tillåter en mer direkt tolkning i jämförelse med öppna frågor vars svar man i efterhand måste söka klassificera. Dessa frågor bestod dels av frågor som elev och föräldrar fick ta ställning till (på en femgradig likertskala) i hur hög grad de instämde i, dels av rangordningsfrågor.¹⁹⁵ Utöver frågorna med fasta svarsalternativ användes ett fåtal öppna frågor vilka öppnade för elever och föräldrar att avge mer utförliga svar vilka möjliggör en mer kvalitativ analys av insamlade data.¹⁹⁶ Frågor formulerades övergripande enligt modellen ”Hur viktigt är det att...” eller ”Hur väl instämmer ni i följande...” som sedan följdes av ett antal påståenden. Endast ett svar per påstående fick avges. Elevdelen bestod av 23 frågor och föräldradelen av 31 frågor.¹⁹⁷ Föräldradelen av enkäten var uppdelad i tre områden: generella frågor om utbildning och språk, familjeförhållanden samt språkval och språkutbildning. Elevdelen följde en

¹⁹³ Kontaktregistret upprättades vårterminen 2015 i mars med hjälp av kommunernas hemsidor. Det uppdaterades sedan inför distributionen av enkäten höstterminen 2015. Se kommunernas hemsidor Falun.se; Borlänge.se; Säter.se; Hedemora.se; Uppsala.se.

¹⁹⁴ En följd av implementerandet nya stadieindelningar och av timplaner vars framtagande beslutades av Sveriges riksdag den 20 juni 2017. Se Sveriges riksdag, ”Riksdagens protokoll 2016/17:129”. Bakgrunden till implementeringen av nya kursplaner var en ambition om en mer jämlik skola och att minska problem för elever som av endera orsaken byter skola.

¹⁹⁵ Exempelvis var fråga tre i föräldradelen en ställningstagningsfråga som följdes av en rangordningsfråga angående språks användbarhet vilken i sin tur följdes av en öppen fråga i där respondenterna ombads motivera sin rangordning.

¹⁹⁶ I elevdelen fanns två, dels en där eleven ombads motivera sitt språkval samt en öppen fråga om tillägg och synpunkter. Föräldrarna ombads att motivera vilka språk som var användbara och varför, beskriva överväganden kring språkvalet samt en sista fråga för ytterligare kommentarer och synpunkter.

¹⁹⁷ I dalakommunerna adderades ytterligare en fråga om förväntat betygsresultat i moderna språk för vårterminen då undersökningen genomfördes. Denna extra fråga har nr 21 i enkäten som kan laddas ned från <http://www.skeptron.uu.se/pers/josefine/avh/>

liknande struktur. För de familjer i vilka eleven brutit sina språkstudier ombads eleverna sluta fylla i enkäten efter de 10 första frågorna medan föräldrarna fyllde i enkäten till och med fråga 22. Fråga 11 och framåt i elevdelen och fråga 23 och framåt i föräldradelen behandlade specifikt språk- och språkundervisning. Enkäten konstruerades för att fånga de tillgångar och hållningar som diskuterades i föregående kapitel.

Enkäterna delades ut av mig personligen till elever genom besök på skolorna varvid eleverna även fick information muntligen om undersökningen och ombads ta med sig enkäterna hem och ge dem till sina föräldrar.¹⁹⁸ Enkäterna distribuerades förpackade i sina respektive svarskuvert tillsammans med ett informationsbrev om undersökningen. Elev- respektive föräldradelen av enkäten var separat häftad för att möjliggöra för elever och föräldrar att besvara enkäterna samtidigt utan att behöva invänta att den andra delen besvarades av någondera parten. Endast vid ett par tillfällen i Uppsala delades enkäterna ut av skolans egna lärare under elevernas mentorstid.¹⁹⁹ Ett par veckor efter att en skolas elever hade fått enkäterna kontaktades skolan via mejl och ombads påminna elever och föräldrar om deltagande i undersökningen. Familjerna erbjöds även i påminnelsen att få en ny enkät utskickad. I Uppsala kommun valde de flesta skolor att påminna föräldrar och elever via mejl medan skolor i dalakommunerna i de flesta fall valde att påminna via eleverna vid mentorstillfället. Ett av skälen som uppgavs till detta förfarande i dalakommunerna var avsaknaden av kompletta mejllistor till föräldrar, något som inte någon av Uppsalaskolorna uppgav. Ett fåtal ersättningsenkäter skickades ut i respektive undersökt region efter påminnelser gått ut till föräldrarna.

Svarsfrekvens – Uppsala och Södra Dalarna

För att uppskatta enkätens svarsfrekvens användes uppgifter från Skolverkets databas Siris. Enligt Siris gick 2 169 elever i årskurs sju i Uppsala kommuns skolor läsåret 2015/-16. Av dessa 2 169 elever nåddes 1 937 av enkätstudien. Detta innebär att svarsfrekvensen uppskattas till 22,7 % givet att 440 kompletta enkätsvar inkom.²⁰⁰ Av de familjer som besvarat enkäten hade 20,2 % av dessa minst en forskarutbildad förälder, 48,6 % hade minst en förälder med en högskoleutbildning längre än tre år, 13 % minst en förälder med en kortare högskoleutbildning. Således hade endast 15,7 % av eleverna ett socialt ursprung i en familj där ingendera föräldern hade studerat vidare efter gymnasiet. För 2,5 %

¹⁹⁸ Vid ett par skolor hade jag även hjälp av docent Ida Lidegran och docent Ylva Bergström för att distribuera enkäterna till flera klasser samtidigt vid större skolor. Anledningen till att enkäterna distribuerades via eleverna grundades i svårigheten att få tillgång till elevernas adresser från skolorna. Samtidigt bedömdes det föreligga risk för att skolor inte skulle gå på med att distribuera enkäten om detta medförde merarbete för lärare och rektorer i form av utskick eller insamling.

¹⁹⁹ Alternativet var att skolan avböjde deltagande.

²⁰⁰ Endast enkätsvar där såväl elev- som föräldradel av familjeenkäten insändes har använts. Fyra skolor deltog inte i undersökningen i Uppsala varav två kommunala och två fristående skolor.

av familjerna saknades uppgifter. Om vi jämför detta med befolkningssammansättningen kan vi dra slutsatsen att det framförallt var familjer rika på utbildningskapital som deltagit i undersökningen.²⁰¹ I Uppsalas grundskola hade 11,4 % av eleverna minst en forskarutbildad förälder. Andelen som besvarat den enkät som ligger till grund för kapitel 5 var därmed i det närmaste den dubbla. Sett till samtliga familjer vilka som lägst hade en kortare eftergymnasial utbildning var andelen för familjer med barn i grundskolan 62,0 % och de svarande i enkätstudien var motsvarande 81,8 %. Det förefaller i huvudsak ha varit de välutbildade grupperna som intresserat sig för frågan om språk, språkval och språkundervisning. Även sett till familjens sociala klass noteras den höga förekomsten av övre medelklassfamiljer bland de svarande. Den övre medelklassen utgjorde 52 % vilket jämfört med Uppsalas grundskola (25,7 %) var en mer än dubbelt så hög andel. Resterande familjer vilka besvarat enkäten utgjordes av 35,4 % medelklass, 5,2 % lägre medelklass och 7,2 % arbetarklass.²⁰² Motsvarande andelar för elever i Uppsala kommun var medelklassfamiljer 38,7 %, lägre medelklassfamiljer 9,1 % och arbetarklassfamiljer 18,5 %. Det ska också tilläggas att uppgifter saknades för 8,0 % av alla familjers yrkesposition i regionen.

I de fyra dalakommunerna uppskattades det totala elevantalet i regionen till 1 442 elever i årskurs sju läsåret 2015/-16: 619 i Borlänge 573 i Falun 167 i Hedemora och 83 elever i Säter. Av dessa nåddes 1 272 familjer av enkätstudien.²⁰³ Enkätens svarsfrekvens uppskattades därmed till 20,9 % givet att 266 av enkäterna återsändes. I likhet med Uppsala kan konstateras att enkäten även i Södra Dalarna i hög grad besvarades av utbildningsstarka familjer. Av de familjer som besvarat enkäten kan noteras den höga andelen familjer i vilket minst en förälder hade eftergymnasial utbildning om tre år eller längre (50,8 %) eller en forskarutbildning (6,0 %) vilket var 19,5 respektive 4,7 procentenheter högre jämfört med regionens befolkningssammansättning. Även andelen familjer som klassificerades som övre medelklass (30,8 %) och medelklass (39,9 %) var högre i jämförelse med regionen, 16,7 procentenheter respektive 3,7 procentenheter. Andelen lägre medelklassfamiljer var något högre i jämförelse med regionen och andelen arbetarklassfamiljer var omkring 10 procentenheter lägre bland de svarande än för regionen som sådan.

En anledning till att enkäten i huvudsak besvarats av resursstarka familjer skulle kunna vara enkätens omfång samt dess specifika frågeställningar – om utbildning, språk, språkval och språkutbildning. Detta kan tänkas vara utbildningsrelaterade frågor som familjer med en mindre mängd resurser inte

²⁰¹ För jämförelser mot befolkningssammansättningen används uppgifter för familjer vilka hade barn i grundskolans årskurs sju läsåren 2013/-14 till och med 2016/-17. Se appendix för kapitel 3 för tabeller över rikets, Uppsalas och Södra Dalarnas befolkningssammansättning på basis av familjer.

²⁰² Av de svarande är det endast en individ för vilken det saknas uppgifter.

²⁰³ Dormsjöskolan och Annaskolan i Hedemora kom jag aldrig i kontakt med, dessa har tillsammans åtta elever för här studerat läsår. En fristående skola i Borlänge samt en kommunal skola i Falun har inte deltagit i undersökningen.

känt varit relevanta för dem och deras utbildningssituation.²⁰⁴ Deras respons har således blivit att inte besvara enkäten. En mindre omfattande enkät hade möjligen lett till att mindre utbildningsstarka grupper i större utsträckning besvarat den. En annan approach hade kunnat vara att ställa frågor om fler aspekter av utbildning och undervisning och tona ner frågor om språk. Detta hade dock skett på bekostnad av att enkäten hade vuxit i omfång samt att enkäten som insamlingsmetod hade förlorat i precision.

Enkätbearbetning

Inkomna enkäter kontrollerades för att garantera att såväl föräldra- som elevsvar inkommit. I de fall endast det ena insänts har enkäten betraktats som ej komplett och inte medtagits i analyserna.²⁰⁵ För de kompletta svaren sammanhöftades elev- och föräldradelen och försågs med ett nytt nummer för att möjliggöra snabb identifiering av ett enskilt enkätsvar.²⁰⁶ Vid närmre granskning uteläts tre av de sammantaget 709 inkomna kompletta enkätsvaren på grundval av att merparten av elev- eller föräldraenkäten inte hade fyllts i. Sammantaget består den slutgiltiga databasen av 440 enkätsvar från Uppsala och 266 från de fyra dalakommunerna.

Frågan om enkätresultatens generaliserbarhet aktualiseras av den låga svarsfrekvensen.²⁰⁷ Trots den initiala ambitionen att genomföra en bred undersökning om språk, språkval och språkundervisning blev utfallet sådant att den grupp som besvarat enkäten ses som ett första empiriskt resultat – det rör sig om en resursstark grupp i jämförelse med befolkningen i såväl Uppsala som dalakommunerna. Med anledning av detta kan inte resultaten generaliseras till samtliga familjer i Uppsala kommun, samtliga familjer i de för undersökningen valda dalakommunerna eller till att vara giltiga för samtliga familjer i Sverige. Det

²⁰⁴ Som vi såg i forskningsöversikten pekar ett flertal brittiska undersökningar på att föräldrar med lägst mängd resurser tenderar att i högre utsträckning lita på den lokala skolan, vilket skulle kunna förklara varför de inte engagerar sig lika mycket i alla val inom utbildningssystemet som de med mer mängd resurser. Se exempelvis Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995), *Markets, Choice, and Equity in Education*; Ball, S. J. & Vincent, C. (1998), "I Heard It on the Grapevine": 'Hot' Knowledge and School Choice"; Ball, S., J. & Vincent, C. (2007), "Education, Class Fractions and the Local Rules of Spatial Relations".

²⁰⁵ Endast enkätsvar där såväl elev- som föräldradelen av familjeenkäten insändes har använts. Se tidigare avsnitt "Svarsfrekvens – Uppsala och Södra Dalarna" för mer information om svarsfrekvensen och hur den uppskattats.

²⁰⁶ De nya numren tilldelades för att motsvara radnummer i analysprogrammet i den händelse att behov av att återgå till ett specifikt svar vid kodning i programmet *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) skulle uppstå.

²⁰⁷ Just frågan om generaliserbarhet är ett centralt ämne vid planeringen av en undersökning och det finns ett antal skilda hållningar. Walford, som har etnografiska intressen, är av den åsikten att en undersöknings syfte inte av nödvändighet behöver vara generaliserbarhet, i synnerhet inte som forskaren för att generalisera behöver göra antaganden om en långt mycket mer omfattande population än den forskaren själv undersöker. Walford, G. (2001), *Doing Qualitative Educational Research. A Personal Guide to the Research Process*. Esaiasson et al medger att undersökningar kan vara intressanta i sig själva men att detta medför begränsningen att inte kunna uttala sig allmänt, vilket de menar samhällsvetare borde göra i större utsträckning. Esaiasson, P. m.fl. (2003), *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*.

den däremot kan anses utgöra exempel på är hur resursstarka grupper förhåller sig till språk, språkval och språkundervisning.

För konstruktionen av de geometriska rummen i kapitel 5 och 6 användes påståenden ur familjeenkäten som föräldrar fått ta ställning till på en femgradig likertskala. Svaren har i ett senare skede grupperats i tre grupper, positiva, neutrala samt negativa hållningar.²⁰⁸ När rummen konstruerats projicerades så kallade supplementära variabler in. Det rör sig till exempel om variabler som indikatorer på den relativa mängden kulturellt kapital.²⁰⁹

Intervjuer med föräldrar till språkväljare

Som redan konstaterats inleddes vid tiden för undersökningens genomförande språkstudier i Uppsala, Falun och Borlänge kommuner redan i årskurs sex. Valet av språk hade därmed gjorts när eleverna gick i årskurs fem. Föräldrar tillfrågades av denna anledning om att delta i en intervjustudie om språk- och utbildningsval i slutet av vårterminen det år deras barn gick i årskurs fem.²¹⁰ För att sprida information om deltagande i intervjustudien kontaktades rektorer, antingen via telefon eller via mejl, med en förfrågan om att hjälpa till att sända informationsbrevet vidare till föräldrarna. Som med enkäterna var ambitionen att nå ut brett till familjer i Uppsala, Falun och Borlänge. I slutet av undersökningsperioden hade samtliga grundskolor kontaktats för deltagande.

Under vårterminerna 2015 och 2016 genomfördes 29 intervjuer, 24 i Uppsala och fem i Falun och Borlänge. Intervjuerna genomfördes i huvudsak hemma hos familjerna, med några få undantag. Ambitionen var att möta båda föräldrarna när så var möjligt och i ungefär hälften av fallen blev så även utfallet. Vid några tillfällen deltog barnen i kortare delar av intervjuerna med föräldrarnas godkännande. Intervjuerna tog omkring en till en och en halv timme att genomföra och behandlade inte enbart språk och språkval utan även skolval, planering av framtida skolval, resor och semestrar, lärares egenskaper, betyg, bedömning och skolreformer. Under intervjuerna användes tre bredare frågor för att ringa in familjernas praktiker och vanor som inte enbart relaterade till skola och utbildning. Exempelvis ombads föräldrarna: ”beskriv en helt vanlig vardag för dig och din familj.”²¹¹ Intervjuerna påbörjades innan genomförandet av enkätstudien och det är därmed inte samma familjer som besvarat enkäter och intervjuer. Intervjuerna fångade familjer innan eleverna påbörjat studier i sitt

²⁰⁸ Frågor formulerades övergripande enligt modellen ”Hur viktigt är det att...” eller ” Hur väl instämmer ni i följande...” vilket sedan följdes av ett antal påståenden. Endast ett svar per påstående fick avges.

²⁰⁹ För vidare information om hur enkätdata använts i de geometriska analyserna hänvisas läsaren till kapitel 5 där det redogörs för metoderna i anslutning till analyserna.

²¹⁰ Över tid har de fristående skolorna i Falu kommun påbörjat studier i moderna språk antingen årskurs sex eller årskurs sju. Lsåret 2015/-16 påbörjade samtliga språkstudier i årskurs sex likväl som övriga skolor i kommunen.

²¹¹ Se <http://www.skeptron.uu.se/pers/josefine/avh/> för intervjuguide och informationsbrev.

valda moderna språk (mitt i valprocessen) medan enkäterna riktades till de familjer i vilka eleverna hade läst sitt valda moderna språk i mer än en termin. Deltagandet var frivilligt varför utfallet av vilka som svarade kan ses som ett första resultat av intervjustudien: i likhet med enkätstudierna var de deltagande familjerna övervägande resursstarka sett till föräldrarnas yrken och utbildning.

Intervjubearbetning

De 29 genomförda intervjuerna transkriberades och försågs utöver talarstämplar med tidsstämplar för att underlätta att gå tillbaka och lyssna igenom valda sektioner av intresse för analys.²¹² När samtliga intervjuer för vardera regionen transkriberats lyssnades de igenom ånyo och en första tematisering av deras innehåll genomfördes. I nästa steg sammanställdes dessa utsnitt i tematiska dokument, exempelvis språkval, läraregenskaper, betyg och bedömning, resor, föräldrars utlands-erfarenheter med flera. Dessa dokument skrevs sedan ut och relevanta sektioner markerades med olikfärgade pennor och tolkningsanteckningar noterades i marginalerna. Dessa dokument är de som sedermera ligger till grund för den tolkning av intervjuerna som återfinns i kapitel 5 och 6. Skilda dokument upprättades för Uppsala och för kommunerna i Södra Dalarna. I tolkningen av intervjuerna eftersträvades att påvisa komplexitet (exempelvis vad gäller resande, betyg och språkets funktion som kulturell dörröppnare och som turistspråk) snarare än att de citat som endast stärkte de kvantitativa analyserna eftersöktes.

Alla namn som förekommer i den löpande texten är fingerade namn. Tilldelningen av namn har skett på följande vis: familjen från första intervjun tilldelades namn på bokstaven A, nästföljande familj namn på bokstaven B, vilket följts av C och så vidare. Korta och vanligt förekommande svenska namn eftersträvades.²¹³ I de fall föräldrarna varit utrikes födda och haft namn synnerligen tydligt länkat till en annan nationell eller kulturell kontext har valet av likvärdiga namn använts varvid bokstavsserien brutits. En serie A till W användes för Uppsala för att sedan påbörjas ånyo för kommunerna i Södra Dalarna.

Etiska överväganden

Elever i grundskolan, även dess senare år är inte gamla nog att själva besluta om deltagande i forskningsstudier.²¹⁴ För enkätundersökningen löstes detta genom att designa en enkät som vände sig till såväl eleven som föräldrarna. Endast inkomna

²¹² Kortare sektioner som inte var relevanta för tolkning, eller där det uppstod pauser när exempelvis yngre syskon kom in eller telefoner ringde transkriberades inte.

²¹³ Som hjälpmedel användes webbsidan Svenskanamn.alltforforaldrar.se.

²¹⁴ Elever i årskurs nio skulle möjligen kunna fatta beslut om eget deltagande då de fyller 15 år de påbörjar årskurs nio. Se VR.se, "CODEX" för mer info om riktlinjer vid forskning som involverar människor.

svar som innehöll såväl elev- som föräldradelen av familjeenkäten har använts i analyserna.

För såväl enkätstudien som intervjustudien författades följebrev i vilka föräldrarna informerades om undersökningen, hur insamlat material var ämnat att användas samt om hur det material som samlades in skulle hanteras. Enkäten genomfördes anonymt för att ingen enskild familj skulle bli omedelbart identifierbar och därmed kunna knytas till en särskild enkät. Insamlat material hanteras på så vis att ingen obehörig får tillgång till de insamlade enkäterna eller den kodade databasen. I brevet meddelades föräldrarna om att deltagande var frivilligt och att genom att de fyllt i och lämnat in enkäten samtyckt till att delta i undersökningen.²¹⁵ Analyser av insamlade enkäter genomfördes på gruppnivå och illustrerades med frihandssvar från enkätens mer kvalitativa inslag.

I följebrevet till intervjustudien informerades familjerna om att personuppgifter avidentifierades i redovisningar av undersökningen (publikationer, seminarier och konferenser) samt att materialet inte kommer användas för annat än forskning och presentationer av undersökningens resultat. De informerades även om att deltagande kunde avbrytas när som helst, även efter att datainsamlingen var genomförd.

Med dessa skrivelser informerades således om hur undersökningen mötte de forskningsetiska kraven.²¹⁶

²¹⁵ VR.se, "CODEX".

²¹⁶ Esaiasson, P. m.fl. (2003), *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, s. 441–447. Dessa fyra krav lever kvar i utökad form och finns utförligt beskrivna på webbplatsen VR.se, "CODEX". Se även skriften Vetenskapsrådet VR (2017), *God forskningssed*.

Elevers val, tillval och bortval av språk

I hur stor utsträckning väljer olika grupper av elever språk, och i vilken utsträckning väljer de bort språkstudier under grundskoletiden? Vilka språkval görs av elever ur övre medelklass, medelklass och arbetarklass? Detta kapitel tecknar de stora dragen gällande språkstudiers sociala rekrytering i svensk grundskola. Det utgörs av analyser på nationell och regional nivå av hur olika grupper av elever investerar i språkstudier. Att studera såväl riksnivå som regional nivå möjliggör att påvisa särdrag och likheter i de två regionerna, Uppsala och Södra Dalarna, i förhållande till den nationella nivån. Språkstudier i grundskolan – en form av institutionaliserat kapital – studeras här dels över tid men framförallt utifrån hur stor andel av en elevkohort som påbörjat ett språkval samt hur stor andel som fortsatt studerade ett modernt språk i årskurs nio och slutligen hur stor andel som erhöll ett slutbetyg. Undersökningen riktas mot såväl elever som valde att läsa språk (ett eller flera) samt mot dem som inte valde, eller valde bort, studier i moderna språk för att uttömmande beskriva olika grupper av elevers investeringar i språkstudier.²¹⁷

Elevers och deras föräldrars nationella bakgrund fungerar som en indikator på en typ av transnationell tillgång varför språkstudier undersöks med utgångspunkt i hur elever med olika nationell bakgrund valde och valde bort studier i moderna språk.²¹⁸ Social klasstillhörighet och familjens högsta utbildningsnivå har visat sig vara avgörande när skolval studeras och kan förmodas vara avgörande även för val av enskilda kurser och ämnen. Utöver att analysera pojkars och flickors språkval, vilket motiveras av att tidigare undersökningar funnit att pojkar och flickor gör skilda val inom ramen för utbildningssystemet, studeras därför även hur sociala klassers söner och döttrar valde och valde bort studier i moderna språk under grundskoletiden.²¹⁹ Den sociala klassindelning som användes är baserad på

²¹⁷ Tidigare undersökningar har huvudsakligen studerat endast de elever som väljer att läsa ett modernt språk. Se exempelvis Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010"; Krigh, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan".

²¹⁸ Transnationella, tillgångar består av flera aspekter, se kapitel 2.

²¹⁹ Se exempelvis Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan" m.fl.

föräldrarnas yrken vilket möjliggjorde att undersöka hur grupper med mycket ekonomiskt eller kulturellt kapital förhöll sig till språkundervisning.²²⁰ Kapitlet har således två huvudfrågor som det söker besvara: 1) vilka elever väljer att investera i språkstudier? 2) vad karakteriserar familjers investeringar i studier i moderna språk i Uppsala och Södra Dalarna? En tredje fråga av intresse för detta kapitel är hur språkinvesteringar hänger ihop med elevernas generella studieframgång. För att besvara denna tredje fråga undersöks de elever som i slutet av grundskolans årskurs nio erhöll – eller inte erhöll – ett slutbetyg läsåret 2015/-16. För denna analys används samma indikatorer som tidigare i kapitlet, kön, nationell bakgrund och familjens sociala klass. I detta avsnitt delas eleverna även in efter generell skolframgång, de som presterade under medelbetyg, över medelbetyg samt de högpresterande elever som erhöll de allra högsta betygen vid grundskolans slut. Kapitlet avslutas med en analys där de olika resultaten sätts samman.

Val och bortval av språk

Moderna språk läses i svensk grundskola huvudsakligen inom det ämne som benämns språkval medan termen moderna språk används i gymnasieskolan. För läsbarhetens skull används i denna undersökning språkval som benämning av val (och bortval) av språk i grundskolan och moderna språk som beteckning för skolämnet.²²¹

Elever ska erbjudas att studera minst två av de moderna språken franska, tyska och spanska. Samtliga elever måste göra ett språkval, även om valet även kan innebära ett bortval av ytterligare ett främmande språk utöver den obligatoriska engelskan. Elever kan välja att läsa modersmål, förstärkt undervisning i svenska eller engelska, svenska som andra språk samt teckenspråk istället för att påbörja studier i ett modernt språk.²²²

²²⁰ Se kapitel 3 för en mer ingående beskrivning av den klassificering som använts. I grunden för yrkesgrupper och social klass användes samma kodningsschema som i kapitel 3 och kapitel 5 för att möjliggöra jämförelser samt att kunna ställa utfallet från enkäten mot befolkningsstrukturen i Uppsala kommun. I kapitel 6 har en sammanslagning skett av yrkesgrupper med svarsmönster vilka liknar varandra med anledning av den lägre svarsfrekvensen. En viss diskrepans mellan materialen förekommer givet att enkätsvar är självrapporterade.

²²¹ Det var under undersökningsperioden även möjligt för elever att läsa ytterligare ett modernt språk inom ramen för elevens val. När det i texten refereras till studier av moderna språk inom ramen för elevens val kommer detta tydligt att framgå av sammanhanget.

²²² En skillnad mellan grund- och gymnasieskolan är hur språken kan väljas till eller väljas bort. I grundskolan kan språket väljas bort av ett flertal olika skäl redan vid det initiala valet. Exempelvis till förmån för förstärkning i elevens modersmål, svenska, eller engelska. Inom det Humanistiska, Samhällsvetenskapliga, Naturvetenskapliga och Ekonomiska gymnasieprogrammen ingår studier i moderna språk som ett programgemensamt ämne vilket innebär att språkstudier inte kan väljas bort utan att riskera att få till konsekvens att eleven inte erhåller ett fullständigt examensbevis från gymnasiet då programstrukturer inte får frångås utan ett rektorsbeslut och eleven då följer ett så kallat reducerat program. Beslut om att ta bort kurser måste ha tagits innan kursen påbörjats. För vidare läsning se Skolverket (2017), *Nära examen. En undersökning av vilka kurser gymnasieelever med studiebevis saknar godkänt i för att få examen*. Se även Skolverket.se.

Låt oss inledningsvis studera elevers språkstudier vid en bestämd tidpunkt under 2000-talets andra decennium för att bilda oss en uppfattning om språkstudiers inplacering i grundskolan innan vi övergår till att studera språkval och språkfrånval under tidsperioden 2008–2016 och slutligen närmare studera en elevkohorts initiala språkval och tendens att fortsätta eller bryta sina språkstudier under grundskolans senare år, på såväl nationell som regional nivå.²²³

Tabell 1. Andel elever som läste språk i grundskolan läsåret 2015/-16 i riket.

Årskurs	Språk					Total %	Total N.
	Tyska	Franska	Spanska	Övrigt 1)	Ej språk 2)		
1	0,0	0,1	0,0	0,0	99,9	100,0	115 368
2	0,0	0,1	0,1	0,0	99,8	100,0	113 752
3	0,0	0,1	0,1	0,0	99,8	100,0	112 972
4	0,2	0,3	0,6	0,0	98,9	100,0	109 311
5	0,1	0,4	0,7	0,0	98,8	100,0	108 806
6	13,4	12,0	30,5	0,2	43,9	100,0	106 952
7	21,6	16,4	46,8	0,2	15,0	100,0	104 624
8	19,1	15,3	42,4	0,3	22,9	100,0	101 873
9	17,3	13,9	38,9	0,3	29,6	100,0	102 323

Källa: Egen bearbetning av aidentifierad individbaserad statistik från SCB. 1) Här ingår italienska, ryska och kinesiska samt en mängd andra språk vilka inrapporterats till SCB. 2) Här ingår såväl de som ännu ej påbörjat ett språk i årskurs fem till nio samt som de som läser ett så kallat alternativ, vanligen svenska, engelska, teckenspråk, modersmål eller ett av minoritetsspråken.

Som framgår av ovanstående tabell över språkstudier i svensk grundskola läsåret 2015/-16²²⁴ läste eleverna huvudsakligen språk i årskurs sex till nio, grundskolans senare år. Det förekom dock att en liten andel elever läste ett modernt språk under grundskolans tidigare årskurser. Det handlade dock endast om 0,1 % i årskurs ett och 1,2 % av eleverna i årskurs fem vilket motsvarade 135 elever i årskurs ett och 1 252 elever i årskurs fem.²²⁵

Samtliga elever i årskurs fem som läste ett främmande språk (med undantag för fyra elever) studerade något av de tre stora moderna språken: tyska, franska och spanska. Vid tidpunkten för denna undersöknings genomförande var det upp till den enskilda skolans huvudman att besluta under vilka årskurser timmarna för studier i moderna språk skulle placeras under grundskolans fjärde till nionde läsår. Vanligen påbörjades elevens studier i moderna språk i årskurs sex eller som

²²³ Tidsperioden är vald för att täcka perioden före och efter införandet av de förändrade tillträdesreglerna till högre utbildning vilka lade större vikt vid fördjupade kunskaper i främmande språk. För att nå denna avancerade nivå krävs tidiga investeringar.

²²⁴ De elever som ingår i nästföljande två kapitels enkätundersökning gick läsåret 2015/-16 i årskurs sju och vi kan därmed få grepp om hur stor andel av dessa elever som valde något av de stora språken tyska, franska spanska, något annat språk eller som helt enkelt valde bort studiet av ytterligare ett främmande språk utöver den obligatoriska engelskan.

²²⁵ Vad som kan noteras är att det övervägande var tyska, franska och spanska som eleverna läst. Ingen definitiv förklaring kan ges för hur det var möjligt att elever hade studier i moderna språk registrerat redan i grundskolan tre första årskurser. En möjlig delförklaring till att omkring 80 elever läst franska från årskurs ett kan finna sin förklaring i att Franska skolans elever i Stockholm läste franska genom hela grundskoletiden. Franska skolan var 2018 en av de skolor som av Skolverket tillätits starta spetsutbildning i grundskolan. Skolans elever läste därmed gymnasiets steg två till och med fyra i franska under årskurs sju till nio. Franskaskolan.se.

senast i årskurs sju. Av tabell 21 i appendix framgår att det över tid blev alltmer vanligt förekommande att senarelägga starten av moderna språk till årskurs sju. Det kom att förändras från och med läsåret 2018/-19 då det blev obligatoriskt att påbörja studier i moderna språk i årskurs sex i och med återinförandet av den stadiindelade timplanen för grundskolan.²²⁶

I likhet med tidigare undersökningar påvisar ovanstående tabell att spanska kommit att bli det största språket i grundskolan som lästes av drygt varannan elev medan tyska och franska lockade en mindre andel av eleverna, var femte respektive var sjätte elev i årskurs sju. Dessa tidigare undersökningar har tagit fasta på framförallt andelen som läste språk vid slutet av årskurs nio och styrkehållanden mellan språken varför de inte tagit med de elever som inte läste ytterligare ett främmande språk.²²⁷ I här följande analyser är bortval av språk lika mycket i fokus som val av språk. Noteras kan också den ringa förekomsten av studier av andra språk än tyska, franska och spanska. Endast 0,2 till 0,3 % av eleverna i grundskolans senare år läste något annat språk än de tre stora moderna språken.

Vi vet från tidigare forskningsstudier att ungefär 60 % av alla grundskoleelever erhöll ett slutbetyg i moderna språk under perioden 1998 till 2009, men hur stor andel påbörjade studier i ett modernt språk, hur stor andel avbröt studierna inför varje årskurs, och har detta förändrats över tid?²²⁸ Tabell 1 ovan ger en första indikation om bortval av moderna språk läsåret 2015/-16 på riksnivå. För årskurs sju kan konstateras att 16,6 % av eleverna inte läste något språk och att motsvarande andel för årskurs åtta och nio var 22,9 % respektive 29,6 %. Det innebär att 83,4 % av eleverna påbörjade studier i ett modernt språk i årskurs sju och att 70,4 % av eleverna i årskurs nio fortsatt läste språk. Skillnaden mellan andelen elever som läste språk i årskurs sju och årskurs nio uppgick till 13 procentenheter vilket indikerar att avhopp sker under elevernas tid i grundskolans senare år. Majoriteten av eleverna i grundskolan läste således språk i samtliga årskurser även om avhopp från språkstudier inte var en marginell företeelse.

I Uppsala kommun påbörjade samtliga elever studier i moderna språk i årskurs sex medan det i de fyra kommunerna i Södra Dalarna skilde såväl mellan som inom de studerade kommunerna när studier i moderna språk inleddes. En anledning till att studier i moderna språk inleds vid skilda tidpunkter står att finna i skolors skilda mängd resurser i större, medelstora och små kommuner.²²⁹

²²⁶ Skolverket.se.

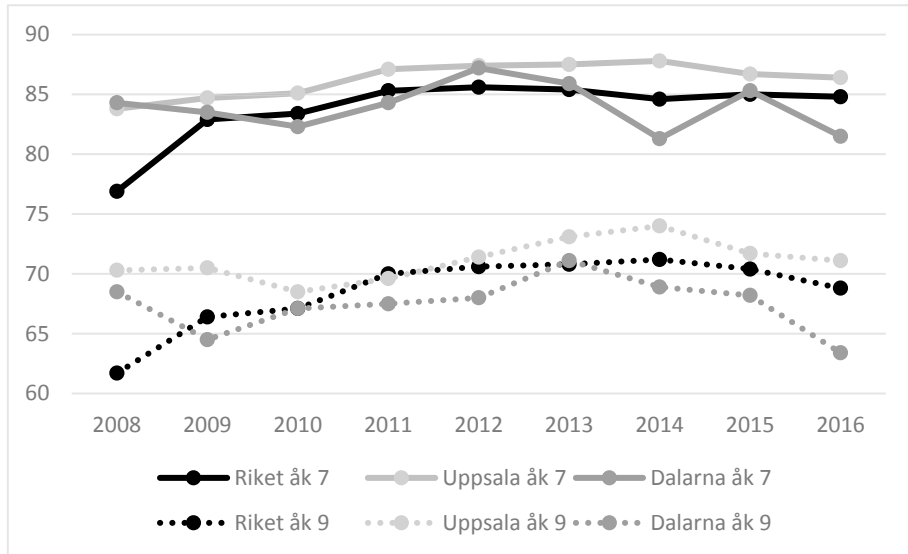
²²⁷ Börjesson, M & Bertilsson, E (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010" finner att spanska lästes av omkring 50 % av de elever som erhölet ett slutbetyg i årskurs nio medan 30 % läste tyska och 20 % franska. Ett förhållande som visade sig vara stabilt över tid. Dessa andelar är således beräknade utifrån styrkeförhållanden mellan språken med hänsyn till de elever som studerade språk utan hänsyn tagen till de som valt bort språkstudier utöver engelska.

²²⁸ Börjesson, M & Bertilsson, E (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010". Artikeln tar upp språkens numerärer i såväl grund- som gymnasieskola på riksnivå över tid med huvudsakligt fokus på styrkeförhållanden mellan de mest frekvent studerade moderna språken. Krih, J (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan" studerar enbart avancerade språkelever i gymnasieskolan.

²²⁹ Att en tidigarelagd start för studier i moderna språk är en utmaning för kommunerna är ett argument som anförts i debatten av förespråkare på både kommunal och facklig nivå. Svt.se (2018),

I årskurs sju hade samtliga elever genomfört ett språkval och det är vid denna tidpunkt, hösten i årskurs sju som vi gör jämförelser mellan regioner och riket.²³⁰ Diagram 1 nedan illustrerar skillnader mellan de här studerade lokala kontexterna och riket sett till andelen elever som hösten i årskurs sju samt hösten i årskurs nio läste ett modernt språk. Heldragna linjer anger årskurs sju och prickade linjer årskurs nio.²³¹

Diagram 1. Andel elever som läste ett modernt språk i årkurs 7 och årkurs 9 i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2008/-09 till 2016/-17.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. I diagrammet har Södra Dalarna förkortats till Dalarna.

Ser vi till hela riket (den svarta linjen) kan vi konstatera att det i slutet av 2000-talets första decennium skedde en ökning av andelen elever som läste språk i årskurs sju. Andelen ökade från 76,9 % hösten 2008 till 83,4 % hösten 2010 för att därefter hålla sig relativt konstant kring 85 % fram till sista mätpunkten hösten 2016. När vi vänder blicken mot Uppsala uppdragas att en högre andel elever läste ett modernt

²³⁰ "Moderna språk – en utmaning för kommunerna"; Kristianstadsbladet.se (2018), "Modernt språkval obligatoriskt inte möjligt på kommunal nivå"; Skolverlden.se (2017), "Obligatoriskt språkval i sexan förvärrar läraryrket".

²³⁰ Som tidigare påpekats påbörjade Borlänge och Faluns skolor studier i moderna språk i årskurs sex medan starten för studier i moderna språk i Säter och Hedemora var förlagd till årskurs sju. I Falun påbörjade de kommunala skolorna språkstudier samtidigt medan de fristående skolorna hade ett större utrymme för att själva bestämma när tidpunkten för starten av studier i moderna språk skulle förläggas. Under empiriinsamlingen gav rektorer i Falu kommun uttryck för skilda skäl till att senarelägga starten för språkstudier. För de kommuner och skolor där språkstudier påbörjades redan i årskurs sex kan ett visst avhopp ha hunnit ske mellan årskurs sex och årskurs sju.

²³¹ Tabeller över elever som påbörjar språkstudier i riket, Uppsala och Södra Dalarna återfinns i appendix tabell 21 och tabell 22.

språk i årskurs sju i jämförelse med riket, som lägst var andelen 83,8 % hösten 2008 och som högst 87,8 % hösten 2014. I Södra Dalarna var andelen som studerade ett språk utöver engelska i årskurs sju överlag i linje med riksgenomsnittet, med vissa fluktuationer, under 2000-talets andra decennium. Som lägst var andelen som läste språk 81,3 % hösten 2014 och som högst 87,2 % hösten 2012. Läsåren 2012/-13 och 2013/-14 var andelen som läste språk i Södra Dalarna högre än riksnittet. Generellt kan slutsatsen dras att merparten av eleverna i årskurs sju i såväl riket som de här närmre studerade regionerna läste ytterligare ett språk utöver den obligatoriska engelskan.

Om vi istället vänder blicken mot andelen elever som läste språk höstterminen i årskurs nio (se de prickade linjerna i diagram 1) förändras bilden under här studerad tidsperiod. Höstterminen 2008 läste 61,7 % av eleverna i årskurs nio språk, på nationell nivå, vilket framgent stabiliseras till omkring 70 % under de kommande åtta åren. Andelen elever som läste ett modernt språk var med undantag för hösten 2011 någon procentenhet högre i Uppsala kommuns skolor under perioden 2008 till 2016 i jämförelse med riket. För de studerade dalakommunerna var mönstret ett annat, här hade övergripande en något lägre andel av eleverna fortsatt att läsa språk i årskurs nio. Nedgången i andelen elever som läste språk i årskurs nio, som noteras från och med hösten 2014 i samtliga studerade kontexter, förklaras av den stora andelen nyanlända elever till följd av migrationsvågen. För övriga grupper av skild nationell bakgrund var det fortsatt en stabil, alternativt en uppåtgående, trend för språkstudier dessa läsår, förutom för de vi saknar uppgift om nationell bakgrund vilken huvudsakligen utgörs av individer som inte är födda i Sverige varför uppgifter ännu inte inkommit i SCBs register.²³²

Det var inom svensk grundskola även möjligt att påbörja studier i ytterligare ett modernt språk vilket då lästes som elevens val. Denna företeelse var dock synnerligen sällsynt förekommande. Under här studerad tidsperiod läste 0,8 till 1,2 % av alla elever i Sverige ett modernt språk som elevens val, i ingendera av de två valda regionerna var andelen högre än 0,7 % något av de studerade läsåren.²³³

Vi kan konstatera att den stora merparten av eleverna påbörjade studier i ett modernt språk men att andelen som fortsatt läste språk i slutet av grundskolan var betydligt lägre i samtliga studerade kontexter. Sammantaget kan konstateras att cirka 85 % av alla elever påbörjade studier i språk i årskurs sju men att andelen var närmre 15 procentenheter lägre hösten i årskurs nio, ett förhållande vilket var stabilt över tid. I ett senare avsnitt studeras andelen elever som erhöll ett slutbetyg i sitt moderna språk.²³⁴ Att i grundskolan läsa två moderna språk var en marginell företeelse.

²³² Se tabell 23 samt diagram 39 i appendix.

²³³ Se tabell 59 i appendix.

²³⁴ Se avsnittet "Språken och slutbetygen" som baseras på ett annat register, årskurs nio-registret, varför den inte är direkt jämförbar med här redovisade data baserade på grundskoleregistret. En väsentlig skillnad som bör noteras är att det vid närmre granskning av de data som erhållits från SCBs grundskoleregister inte förekommer några uppgifter om elever som läst vid Katarinaskolan samt Livets ords kristna skolor i Uppsala. Det vore fullt möjligt att koppla information från årskurs nio registret till grundskoleregistret, men det skulle således ske på bekostnad av information om flera av kommunens fristående skolor varav den ena, Katarinaskolan, har en utpräglad språkprofil.

En kohorts språkstudier

Vad som bör hållas i minnet när val och bortval studeras longitudinellt som i föregående avsnitt är att de elever som hösten 2013 läste språk i årskurs sju hösten 2015 gick i årskurs nio. Vill vi studera en födelsekohorts initiala val och sedermera bortval över tid är ett annorlunda angreppssätt tillämpbart. Vi kommer därför att närmre studera de elever som hösten 2013 påbörjade språkstudier i årskurs sju och gick ut grundskolan vårterminen 2016.²³⁵

Vi kan inledningsvis konstatera att spanska var det språk som störst andel av eleverna läste vilket följdes av tyska och slutligen franska i såväl riket som de två regionerna. De regionala skillnaderna var relativt små sett till elevernas språkval och språkfrånval.²³⁶ Tidigare forskningsstudier har funnit att flickor i större utsträckning läste språk i grundskolan samt att flickor mer frekvent läste franska medan pojkar i större utsträckning läste tyska inom ramen för utbildningssystemet.²³⁷ Att flickor i större utsträckning påbörjade språkstudier var giltigt även för vår elevkohorts samtliga tre undersökta kontexter. Att flickor mer frekvent läste franska och pojkar tyska håller även i denna undersökning för riket och för Uppsala. Efter spanskan som lästes av störst andel elever kom för flickors del franska och för pojkars del tyska. Så var inte fallet för kommunerna i Södra Dalarna. Förvisso läste en större andel av flickorna än pojkarna franska men det var tyska som var flickornas vanligaste val efter spanska.²³⁸ En möjlig förklaring är förekomsten av industrier i regionen vilka hade stort handelsutbyte med

²³⁵ Den elevkohort som här studeras är således inte densamma som i de följande kapitel 5 och 6 med elever födda 2002 vilka läsåret 2015/-16 gick i årskurs sju. Den kohort som står i fokus i kapitel 4 är födda ett par år tidigare och gick således i årskurs sju läsåret 2013/-14. Denna anpassning har skett mot bakgrund av att de senaste uppgifter vi har angående elevers meritvärde och betygsresultat inte sträcker sig längre fram i tid än till läsåret 2015/-16. För ändamålet skapades ett subset med endast individer för vilka vi har information om språkstudier i såväl årskurs sju som årskurs åtta och årskurs nio. Detta innebär en reduktion i antalet studerade individer i jämförelse med de tidsserier som hittills presenterats. Antal individer i datasetet uppgår till 93 783. I appendix finns tidsserier över språkstudier efter kön, nationell bakgrund, hemmets utbildningsnivå samt social klass på riksnivå. Se tabell 22 till 26 med tillhörande diagram 35 till och med 43.

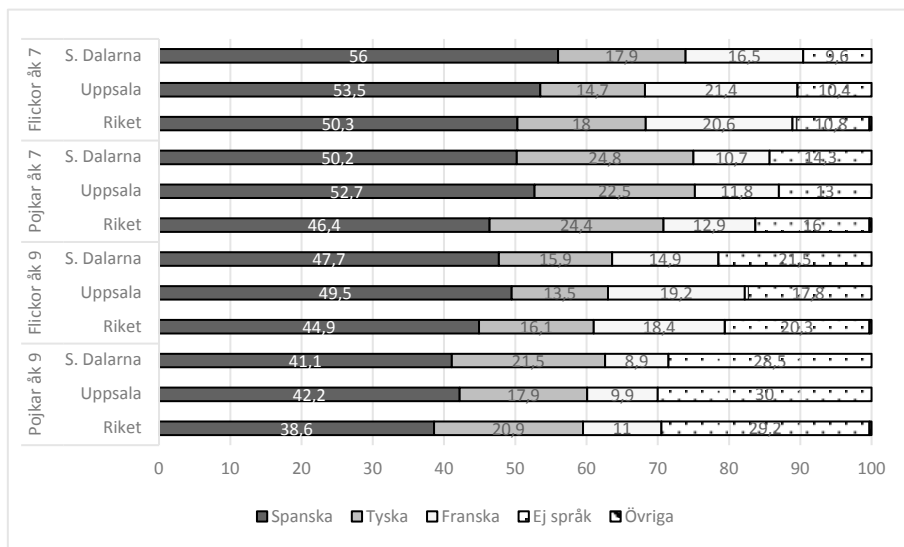
²³⁶ Att spanska blivit det stora skolspråket har tidigare konstaterats av: Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010"; Bertilsson, E. (2010), *Språkens konjunkturer. Del 1: De moderna språken i grund- och gymnasieskolan.*; Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan".

²³⁷ Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier"; Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010"; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan" m.fl. Språkstudier har i tidigare undersökningar funnits vara kvinnligt kodade, vissa språk mer än andra. De romanska språken spanska och franska rekryterar en större andel flickor medan tyskan är mer könsjämn i sin rekrytering finner Krih (2013).

²³⁸ Tyska var ett något ovanligare val för elever i Uppsala i förhållande till både riket och dalakommunerna medan franska var ett mindre vanligt val för Uppsalaeleverna generellt. Skillnaden mellan de två regionerna och riket uppgår inte till mer än cirka 3 procentenheter för respektive språk. Se tabell 28 i appendix.

tysktalande länder.²³⁹ Det fanns inga skillnader i pojkars respektive flickors val att läsa något av de språk som här benämns övriga.²⁴⁰

Diagram 2. Språkstudier efter kön i årskurs 7 och 9, riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Den stora vattendelaren stod att finna i andelen pojkar och flickor som påbörjade studier i ett modernt språk i årskurs sju likväl som i andelen pojkar och flickor som under grundskoletiden valt bort språkstudier.

Det skedde ett markant tapp av andelen elever inom den studerade kohorten som fortsatt läste ett modernt främmande språk under grundskolans sista år. Andelen som inte läste något språk utöver engelska hade ökat med 11,4 procentenheter i riket (från 13,5 % till 24,9 %), med 12,3 procentenheter i Uppsala till 24,1 % och med 13,0 procentenheter i dalakommunerna till 25,0 %. Bortfallet skedde gradvis med endast ett fåtal procentenheter per läsår från respektive språk på riksnivå. Att tappet från spanskstudier i diagram 2 ter sig större än bortvalet för tyska och franska förklaras av att andelen som läste spanska var mycket större. Jämförelsen blir således mer rättvisande när vi räknar ut den procentuella

²³⁹ Om tyskans koppling till regioner med stark industriell koppling se Francia, G. & Riis, U. (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot*.

²⁴⁰ Övriga språk innefattar kinesiska, italienska och ryska liksom ett flertal andra språk. I denna och i följande analyser där enskilda språk korsas med andra variabler i de valda regionerna utsluts kategorin övriga språk ur korstabellerna för att elever som valt att läsa något av de språk som benämns övriga inte ska bli omedelbart identifierbara då de utgör en synnerligen liten grupp. I Uppsala innebär det att 3 individer utsluts. I Södra Dalarna läste ingen elev något språk som betecknades som övrigt. Övriga språk har kodats som saknat värde.

förändringen för hur stor andel av eleverna, samt av pojkar och flickor, som brutit de påbörjade studierna i respektive språk inför årskurs nio.

Bortvalet av språkstudier i grundskolan var sammantaget 13,1 % från årskurs sju till nio, 15,8 % av pojkarna och 10,5 % av flickorna som påbörjat språkstudier avbröt dessa innan starten av årskurs nio. På riksnivå kan inte skönjas några större skillnader mellan andelen elever som valt bort studier i något enskilt språk under grundskolans senare år. Andelen pojkar som avbröt språkstudier var större än andelen flickor som gjorde detsamma inom samtliga moderna språk, skillnaden mellan pojkar och flickor var därmed konstant.²⁴¹

I de två studerade regionerna noterades att andelen språkbrytare var något högre än för riket, 14,0 % i Uppsala och 14,8 % i Södra Dalarna. Andelen pojkar som avbröt sina påbörjade språkstudier var större i de studerade regionerna, allra störst hos Uppsalapojkarna. Det var i Uppsala skillnaden i pojkars och flickors benägenhet att göra språkfrånval var som mest markant, 19,2 % av pojkarna och 8,2 % av flickorna hade avbrutit sina språkstudier inför årskurs nio. Motsvarande för dalaeleverna var 16,6 % av pojkarna respektive 14,1 % av flickorna. Särskilt stort var bortvalet av tyska hos Uppsalaeleverna medan det för dalaeleverna framförallt var spanska som valdes bort.

Ett resultat är således att pojkar i lägre grad påbörjade språkstudier i grundskolan och i högre grad avbröt sina språkstudier i jämförelse med flickor, oavsett vilken regional kontext eller vilket enskilt språk som studeras. Det förelåg skillnader mellan riket och de två studerade regionerna avseende frånval från enskilda språk. Tyska avbröts mer frekvent i Uppsala och spanska avbröts mer frekvent i dalakommunerna i jämförelse med rikssnittet. I Uppsala, där pojkar var mer benägna att påbörja studier i ett modernt språk var också tendensen att pojkar i högre grad avbröt språkstudierna under grundskoletiden.

Språkstudier och nationell bakgrund

Föreligger det skillnader i hur stor andel av elever med svensk och utländsk bakgrund som läser, eller inte läser, moderna språk?²⁴² I årskurs sju var det påfallande två grupper som i mindre utsträckning påbörjade studier i ett modernt språk, nämligen de utrikes födda samt de för vilka vi saknar uppgift om nationell bakgrund vilket innebär att dessa grupper i stor utsträckning redan tidigt valde bort ytterligare språkstudier utöver

²⁴¹ Skillnaden mellan pojkars och flickors avbrott av språkstudier var cirka fyra procentenheter i tyska och franska och strax över sex procentenheter i spanska.

²⁴² Med utländsk bakgrund avses vanligen den elev som själv är född utomlands eller vars båda föräldrar är födda utomlands. I denna undersökning av språkliga tillgångar har en annan kategorisering användts vilken möjliggör att särskilja underkategorier inom gruppen utländsk bakgrund och svensk bakgrund. Se Statistiska centralbyrån (2002), *Personer med utländsk bakgrund. Riktlinjer för redovisning i statistiken*.; SCB.se, "Definitioner". Se avsnittet "Kön och nationell bakgrund" i kapitel 3 för hur nationell bakgrund används i denna undersöknings analyser. För fördelningen inom kohorten se tabell 29 i appendix.

engelska i grundskolan.²⁴³ Inrikes födda med utrikes födda föräldrar läste ett modernt språk i närapå lika stor utsträckning som de inrikes födda med en respektive två inrikes födda föräldrar, medan de utrikes födda med minst en inrikes född förälder läste ett modernt språk i årskurs sju i allra störst utsträckning.²⁴⁴

Det kartlagda mönstret återkommer i årskurs nio. Andelen som avbrutit sina språkstudier uppgick till 13,1 % för kohorten i dess helhet. Det var dock inte alla grupper som minskat lika drastiskt, minst bortval noteras för gruppen utrikes födda med minst en inrikes förälder (7,7 %) medan bortvalet var större för samtliga inrikes födda.²⁴⁵ De utrikes födda som påbörjat ett språkval i årskurs sju tenderade att avbryta sina språkstudier i störst utsträckning (14,6 %).

När vi separerade gruppen utländsk bakgrund framträdde skillnader inom denna som annars hade förblivit dolda. Den slutsats vi kan dra av dessa data är att de inrikes födda, även med utrikes födda föräldrar, var mer benägna att studera främmande språk än de utrikes födda eleverna.²⁴⁶ Undantaget de utrikes födda eleverna med minst en inrikes född förälder vilka var mest benägna att såväl initalt välja att påbörja studier i ett modernt språk som att fortsätta sina språkstudier. En förklaring är att de familjer som varit i Sverige en längre tid, och där barnen fötts i Sverige, har hunnit skaffa sig en djupare insyn i vad som räknas, och vad som inte räknas, i det svenska utbildningssystemet.

Ett i stort sett identiskt mönster framträder för de båda regionerna, men med vissa variationer. En något högre andel av de utrikes födda samt de inrikes födda med utrikes födda föräldrar påbörjade studier i ett språk i Uppsala och en lägre andel av dessa två grupper i dalakommunerna i förhållande till riket. I likhet med riket var utrikes födda med minst en inrikes född förälder minst benägna att avbryta sina språkstudier. I såväl Södra Dalarna som i Uppsala var det en större andel av inrikes födda elever med utrikes födda föräldrar som under grundskolans

²⁴³ Vilket i de allra flesta fall är individer som inte är födda i Sverige varför uppgifter ännu inte inkommit i SCBs register. Gruppen ej uppgift är en mycket liten grupp, endast 92 individer i hela datasetet varav endast en individ i Uppsala och ingen i Södra Dalarna. Uppgifter om dessa individer har för Uppsala och Södra Dalarna inte redovisats i avsnittets diagram. Givet den kodning som användes för analysen ingår endast uppgifter för de elever för vilka vi har information om samtliga tre läsår varför en stor andel av nyanlända elever kan förmodas ha fallit utanför analysens ramar. Dock bör det påtalas att vi i tidsserierna i appendix kan skönja att denna grupp var mindre benägen att studera språk. Se tabell 23 samt diagram 39 i appendix.

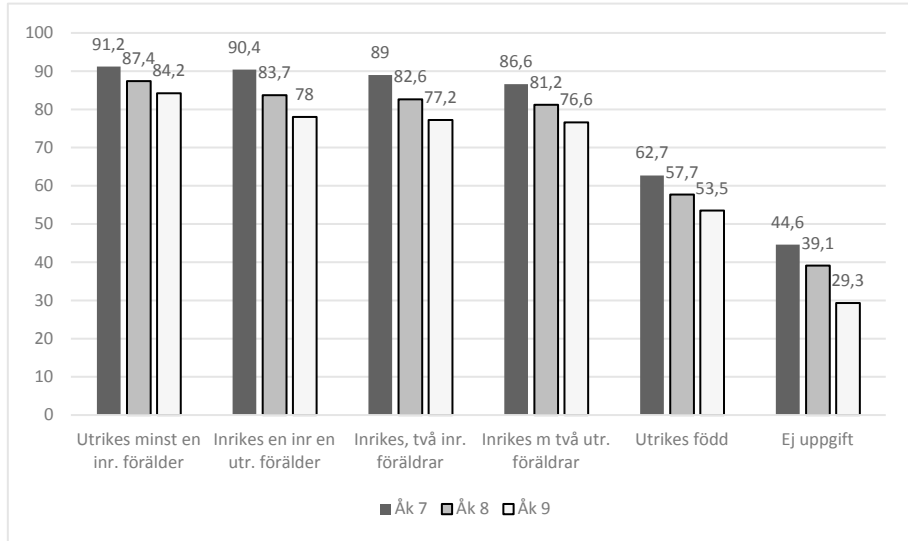
²⁴⁴ Gruppen utrikes född med en inrikes född består i huvudsak av två grupper, de barn som adopterats till Sverige samt av barn födda av föräldrar som under en del av sitt liv varit bosatta utomlands, exempelvis diplomater.

²⁴⁵ Andelen språkfrånval mellan årskurs sju och nio var för inrikes födda med en inrikes född förälder 13,7 %, för inrikes födda med två inrikes födda föräldrar 13,3 % och för inrikes födda med utrikes födda föräldrar 11,5 %.

²⁴⁶ Tidigare undersökningar har visat att förhållandet var det motsatta hos de drygt 600 elever som i gymnasiet investerade i de mest avancerade kurserna i främmande språk. En tredjedel av eleverna hade annan nationell bakgrund än svensk. Denna elevgrupp var dock synnerligen resursrik i fråga om eget och ärvt utbildningskapital samt läste vid prestigefulla gymnasieskolor företrädesvis i Uppsala, Stockholm, Lund och Göteborg. Krigh, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan".

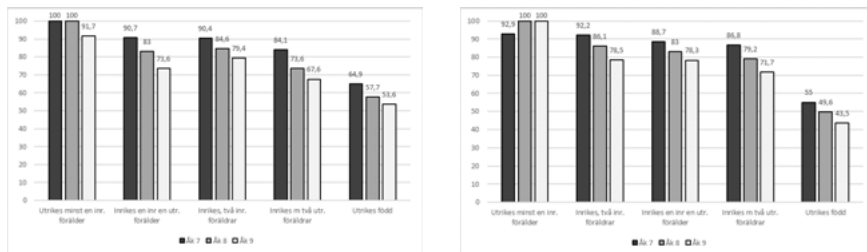
senare år avbröt sina språkstudier, regionerna liknade således varandra i denna aspekt samtidigt som de skilde sig från riket.

Diagram 3. Språk efter nationell bakgrund, årskurs 7–9 (läsår 2013/-14 till 2015/-16) i riket, andelar.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 4. (a–b) Språk efter nationell bakgrund, årskurs 7–9 (läsår 2013/-14 till 2015/-16) i Uppsala och Södra Dalarna, andelar.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Färre än 20 individer ingår i gruppen utrikes född med minst en inrikes född förälder i såväl Uppsala som Södra Dalarna och resultaten ska därför tolkas med försiktighet.

Det är viktigt att här understryka att det rör sig om studiet av något av de stora moderna främmande språken franska, tyska och spanska. Utrikes födda elever är inte på något sätt att betrakta som språkfattiga med anledning av att de inte läser ytterligare ett främmande språk i grundskolan i lika stor utsträckning som elever vilka är födda i Sverige. Tvärtom har en stor andel av dessa elever med största sannolikhet tillgång till minst ett språk till i familjen förutom svenska och

engelska.²⁴⁷ Dessa språk är dock sällan möjliga att studera inom ramen för moderna språk utan de läses övervägande i form av modersmål i den mån detta erbjuds av elevens hemkommun.²⁴⁸ Elever med annan nationell bakgrund läste övervägande inte det egna modersmålet som alternativ till ett modernt språk. I likhet med de inrikes födda eleverna som valt bort studier i ett modernt språk läste utrikes födda elever i huvudsak förstärkt engelska eller svenska (alternativt svenska som andraspråk). En stor del av de utrikes födda eleverna hade föräldrar med arbetarklassyrken. Arbetarklassen, oavsett nationell bakgrund, tenderade att bryta sina språkstudier i större utsträckning än andra sociala klasser, vilket vi återkommer till i nästa avsnitt.²⁴⁹

Föreligger det skillnader i vilka språk som lästes? Svaret på denna fråga är jakande, inrikes födda elever med inrikes födda föräldrar läste tyska i större utsträckning än samtliga andra grupper och i mindre utsträckning franska. Den gemensamma nämnaren för de grupper som i större utsträckning läste franska och i mindre utsträckning tyska i riket och i Uppsala var att antingen de själva eller någon av föräldrarna var utrikes född.²⁵⁰ En förklaring är franskans status som världsspråk givet dess utbredning i Afrika och vissa asiatiska länder till följd av tidigare seklers kolonialism som gör att det tillerkänns ett högre bildningsvärde för de grupper som har koppling till dessa geografiska områden. För dala-kommunerna var mönstret något annorlunda, tyska var ett vanligare val för samtliga grupper förutom de utrikes födda samt inrikes födda med en utrikes född förälder. Detta kan förstås i ljuset av den geografiska platsen, en bygd med en rik etablering av industrier.²⁵¹

²⁴⁷ Se exempelvis Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (2012), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*, s. 43 och framåt. Ett mönster som framträder i de intervjuer som genomfördes i Uppsala var att ett flertal av föräldrarna själva var flerspråkiga eller att deras föräldrar i sin tur hade migrantbakgrund från vitt spridda delar av världen, såväl inom Europa som inom Asien och Afrika. Det bör dock has i åtanke att de som deltagit i intervjuerna i huvudsak var resursrika familjer med mycket ekonomiska och kulturella tillgångar.

²⁴⁸ I Uppsala kommun lästes modersmål i huvudsak utanför ramen för ordinarie skoltid. I Borlänge lästes modersmål vid vissa skolor på skoltid och vid andra utanför skoltid. Falun, Säter och Hedemora angav inte på sina hemsidor hur modersmålsundervisning organiserades. Information hämtad från kommunernas hemsidor Uppsala.se; Falun.se; Borlange.se; Sater.se; Hedemora.se.

²⁴⁹ Se tabell 33 i appendix.

²⁵⁰ Tabeller över val av enskilt språk efter nationell bakgrund finns bifogade i appendix för såväl riket, Uppsala som för kommunerna i Södra Dalarna. Se tabell 30 till 32. Utrikes födda elever läste överlag språk i mindre utsträckning men det var framförallt spanska som lästes i betydligt mindre utsträckning i jämförelse med övriga grupper. Gruppen utrikes födda med minst en inrikes född förälder utgjorde en mycket liten grupp i Uppsala och i Södra Dalarna och har därmed inte kommenterats i texten.

²⁵¹ Francia, G. & Riis, U. (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot*.

Arbetarklassöner och döttrar – språkstudier i skärningen mellan klass och kön

En teori som emellanåt har lanserats i diskussioner om språkval och språkfrånval är att det i huvudsak är pojkar från lågutbildade familjer, eller från arbetarklass, som väljer bort språk.²⁵² Låt oss därför studera val och frånval av språk i ljust av social klass och kön kombinerat. För den som är intresserad av hur språkstudier fördelar sig för sociala klassfraktioner eller för barn till hög- respektive lågutbildade har tabeller över detta infogats i appendix.²⁵³ Inledningsvis kan det dock vara på sin plats att konstatera att påståendet om att barn till lågutbildade i lägre grad studerat språk kan styrkas likväl som att det framförallt var barn ur arbetarklassen som valt bort att läsa ett modernt språk i grundskolan. För att ge ett exempel påbörjade i Sverige 95,6 % av forskarutbildades barn studier i moderna språk läsåret 2013/-14, vilket kan jämföras med 83,1 % av de gymnasialt utbildades barn. Denna initiala klyfta i benägenhet att läsa språk hade i årskurs nio vidgats, 92,9 % av de forskarutbildades barn läste fortsatt sitt moderna språk, men endast 67,1 % av de gymnasialt utbildades barn.

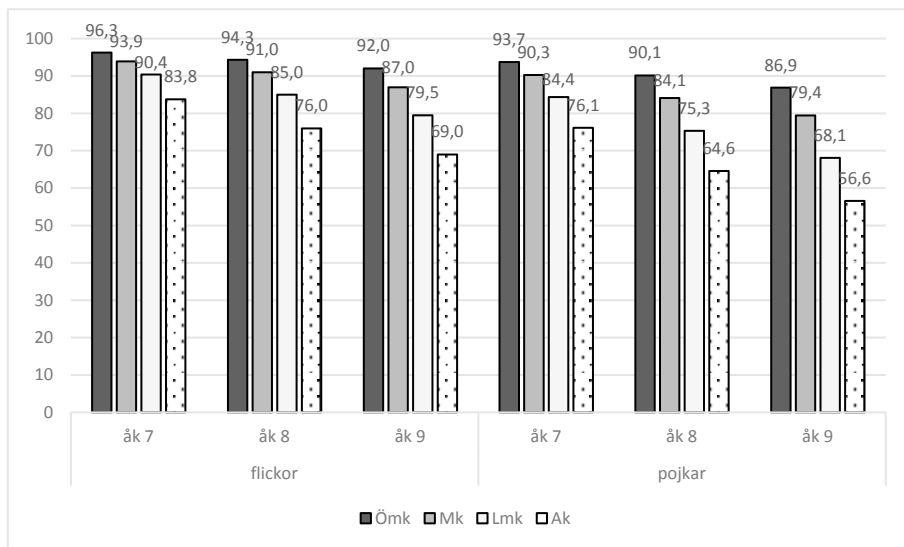
Det är en komplex bild som diagram 5 nedan förtäljer om språkstudier i grundskolan när klass och kön studeras sammantaget.²⁵⁴ Vi inleder med att närmre undersöka språkstudier på riksnivå i årskurs sju.

²⁵² Vissa undersökningar refererar löst till att pojkar väljer bort språk, se exempelvis Skolverket (1999b), *Språkvalet i grundskolan - en pilotundersökning*. Andra undersökningar till den sociala aspekten se exempelvis Cabau-Lampa, B. (2005), "Foreign Language Education in Sweden from a Historical Perspective: Status, Role and Organization", s. 103. Ytterligare några undersökningar nämner kort hur den övre klassen och framförallt flickor väljer språk, se även Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988-2008*, s. 79-80. Jämför med Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier".

²⁵³ Såväl familjens utbildningsnivå som sociala klasstillhörighet används som ett grovt mått på familjens samlade resurser. I denna sektion läggs tonvikten vid social klass och inte vid sociala klassfraktioner. Delvis motiverat av att vi från tidigare avsnitt vet att de ekonomiska fraktionerna i regionerna för några av här studerade läsår är mycket små när vi korsar flera variabler och att skillnader därmed blir svåra att belägga. Ytterligare en anledning var för att minska antalet parametrar som undersöks samtidigt. Se tabell 34 till och med tabell 46 för fördelningen av språkstudier och språkfrånval efter familjens utbildningsnivå, sociala klassfraktion, sociala klass samt social klass och kön sammantaget.

²⁵⁴ För den grupp där vi inte har information om förälders yrke (och därmed ingen indikator på social klass) var andelen elever som inte läste språk allra högst, för såväl pojkar som flickor, i samtliga årskurser. Denna grupp utgörs i huvudsak av arbetsökande, studerande och nyanlända grupper för vilka uppgifter om yrke och utbildning ännu inte har hunnit komma in i registren.

Diagram 5. Språk efter klass och kön riket årskurs 7–9 (läsår 2013/-14 till 2015/-16), andelar.



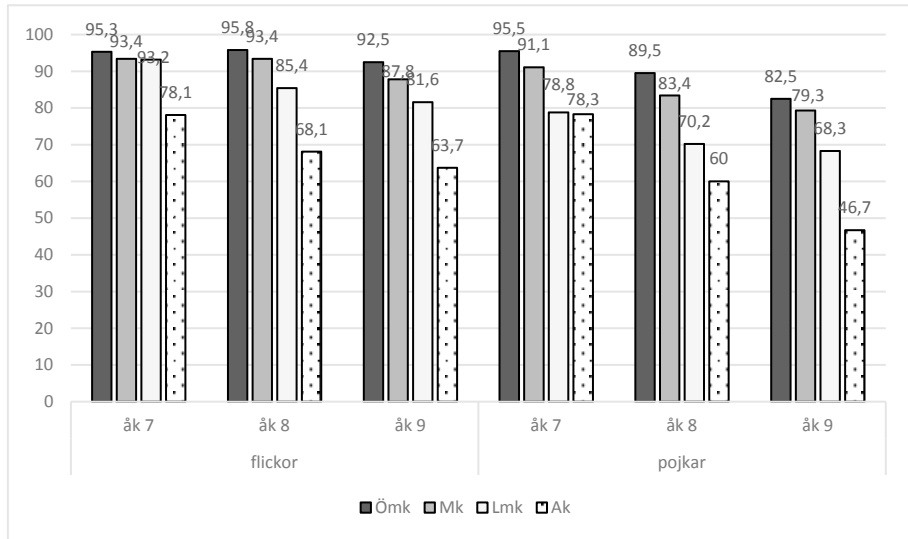
Källa: Egen bearbetning av identifierad individbaserad statistik från SCB. Förkortningar: Ömk = övre medelklass, Mk = medelklass, Lmk = lägre medelklass, Ak = arbetarklass.

Att pojkar och flickor i olika utsträckning påbörjade studier i ett modernt språk har tidigare blottlagts i denna undersökning men det som här synliggörs är att skillnaden framträder mellan könen inom samtliga sociala klasser. Skillnaden var dock mindre påtaglig mellan övre medelklassens söner och döttrar (93,7 % respektive 96,3 %) i jämförelse med söner och döttrar till arbetarklassföräldrar (76,1 % respektive 83,8 %).

I Uppsala gick det i årskurs sju inte att skönja några större skillnader mellan döttrars och söners benägenhet att påbörja studier i ett modernt språk inom de sociala klasserna. Undantaget den lägre medelklassen inom vilken 21,2 % av sönerna gjorde ett språkfrånval jämfört med endast 6,8 % av döttrarna. I Uppsala påbörjade annars övre medelklassönerna likväl som arbetarklassönerna i lika stor, eller till och med något större, utsträckning än döttrarna, språkstudier.

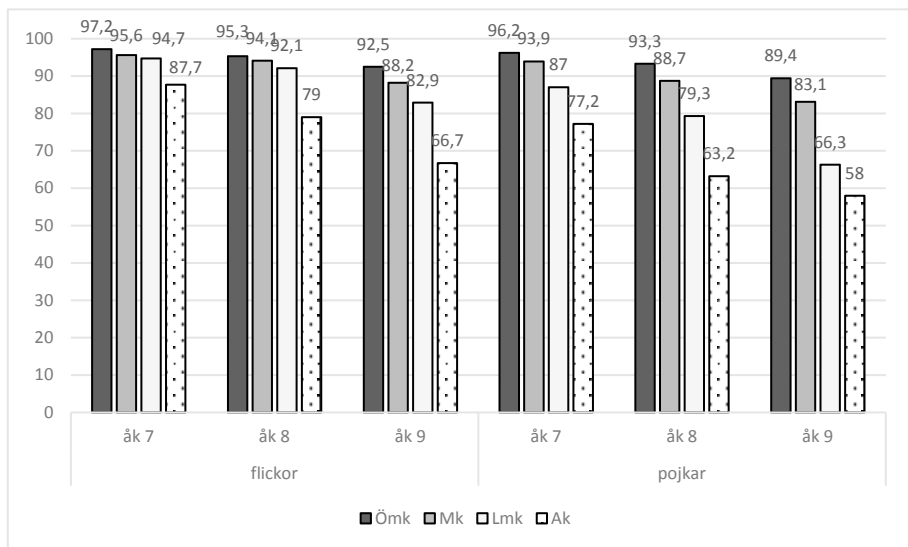
Även i dalakommunerna var skillnaderna mellan könen små för den övre medelklassens och medelklassens söner och döttrar. Skillnaden var större mellan söner och döttrar för såväl den lägre medelklassens som för arbetarklassens barn i årskurs sju (över 10 procentenheter).

Diagram 6. Språk efter klass och kön Uppsala årskurs 7–9 (läsar 2013/-14 till 2015/-16), andelar.



Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB. Förkortningar: Ömk = övre medelklass, Mk = medelklass, Lmk = lägre medelklass, Ak = arbetarklass.

Diagram 7. Språk efter klass och kön Södra Dalarna årskurs 7–9 (läsar 2013/-14 till 2015/-16), andelar.



Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB. . Förkortningar: Ömk = övre medelklass, Mk = medelklass, Lmk = lägre medelklass, Ak = arbetarklass.

Det var först senare i grundskolan som klyftorna mellan flickors och pojkars benägenhet att läsa språk framträdde mer markant. Skillnaderna blev mer påfallande för varje årskurs även inom den övre medelklassen.²⁵⁵ I grundskolans sista årskurs studerade 13,1 % av de övre medelklasspojkar inget språk vilket motsvarades av 8,0 % av övre medelklassflickorna. Inom arbetarklassen var skillnaden som mest påtaglig mellan söner och döttrar, 43,4 % respektive 31,0 % läste inte ett modernt språk.

Inga större skillnader gentemot det mönster som här framträtt på riksnivå går att utläsa för Uppsala eller för Södra Dalarna, med undantag för andelen arbetarklass söner och döttrar i Uppsala vilka i större utsträckning inte läste språk under grundskolans sista år i jämförelse med riket, endast 46,7 % av alla arbetarklasspojkar läste ett språk utöver engelska vilket kan jämföras med 63,8 % av alla arbetarklassflickor. Motsvarande för pojkar och flickor ur övre medelklass var 82,5 % respektive 92,5 %. Klyftorna mellan pojkar och flickor inom respektive sociala klass förstärktes över tid även i Uppsalas grundskolor. I Uppsala påbörjade förvisso pojkar i högre grad språkstudier än i övriga studerade kontexter, men de var även mer benägna att avbryta sina påbörjade språkstudier.²⁵⁶ Pojkar och flickor i lägre medelklass och arbetarklass liknar varandra så till vida att de har en lägre andel kulturella och ekonomiska tillgångar jämfört med den övre medelklassen, men de är långt ifrån varandra sett till språkliga investeringar.

Det kan förefalla en aning paradoxalt att andelen elever inom respektive social klass i Södra Dalarna i något större utsträckning läste språk i jämförelse med Uppsala givet det tidigare fyndet att studier i moderna språk var vanligare i Uppsala än i dalakommunerna, ett förhållande som inte förändrats sett till hela kohorten. Detta påvisar vikten av att inte nöja sig med grova sambandsmått utan att gå vidare med finare kategoriseringar. Så hur ska vi förstå denna högre benägenhet inom flera sociala klasser, om än ringa i storlek, hos dala eleverna att investera i språk? En förklaring är att detta är kopplat till hur betyg värderas och konkurrensen om gymnasieplatser – vilken inte var lika påtaglig i dalakommunerna som i Uppsala. Konkurrensen om gymnasieplatser saknades nästan helt i Södra Dalarna.²⁵⁷ I intervjuer med föräldrar (se kapitel 6) gavs uttryck för att det inte var svårt att få en gymnasieplats. Därmed blir inte elevernas

²⁵⁵ Att skillnaderna var större mellan pojkar och flickor med arbetarklassbakgrund än för medelklassens söner och döttrar känner vi igen från den triangulära struktur som framträder i valen av gymnasieprogram där övre medelklassens söner och döttrar möts på de högskoleförberedande programmen medan arbetarklassens söner och döttrar går på skilda yrkesförberedande program, se exempelvis Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningsystemet 1988–2008*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*.

²⁵⁶ Andelen arbetarklasselever var något lägre i Uppsala än i riket.

²⁵⁷ Se kapitel 3 för en beskrivning av kommunernas gymnasiesamarbete. För undersökningar om gymnasieskolans struktur i Uppsala se Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*.

meritvärde vid slutet av grundskolan en lika central resurs i kampen om åtråvärda utbildningsplatser vid vissa prestigefulla gymnasieskolor. Det innebär att studier i språk inte behöver stryka på foten för att eleven ska kunna fokusera på att höja kunskapsnivån och betygen i andra ämnen.

När vi inte tar hänsyn till skillnaden mellan söner och döttrar kan konstateras att var fjärde elev med arbetarklassbakgrund avbröt sina påbörjade språkstudier vilket kan jämföras med var femte ur lägre medelklass, drygt var åttonde medelklasselev och färre än var tionde övre medelklasselev. Starkast var tendensen inom arbetarklassen vilken i högre grad valde bort det andra främmande språket i grundskolan, oavsett kön. Generellt var pojkar ur samtliga sociala klasser mer benägna att välja bort språkstudier under grundskolans gång i jämförelse med flickor. Närmre varannan arbetarklasspojke och över var tredje arbetarklassflicka läste inget främmande språk utöver engelska i årskurs nio i Sverige. Här tillgängliga data pekar på att gapet mellan pojkar och flickor förstärks under de senare åren i grundskolan i takt med att pojkar i högre grad väljer bort det moderna språket – ett gap som blir större ju mindre resurser familjen besitter.

Mönstret var generellt detsamma för de två regionerna. Sett till hela kohorten var språkstudier vanligare förekommande i Uppsala i jämförelse med dala-kommunerna. Skillnader som framträder mellan de två regionerna i sociala klassers benägenhet att läsa språk förstås mot bakgrund av det värde som betyg tillskrivs. Att betyg inte tillmäts samma tyngd i Södra Dalarna samt att konkurrensen om gymnasieplatser saknas får till effekt att studier i moderna språk inte väljs bort till förmån för att eleven ska höja sin kunskaps- och betygsmässiga nivå i andra ämnen.²⁵⁸

Universitetsläraresöner och företagsledardöttrar – skilda yrkesgruppers språkinvesteringar

Är verkligen tendenserna desamma för söner och döttrar till läkare som för företagsledare att läsa språk?²⁵⁹ När vi studerar vilka yrkesgruppers barn som i högst respektive lägst uträkning påbörjade studier i ett modernt språk i Sverige kan vi konstatera att skillnader mellan yrkesgrupper inom den övre medelklassen var marginella då 95 % av alla övre medelklassbarn påbörjade språkstudier. Ett liknande mönster framträder för medelklassen vars söner och döttrar i hög grad också tenderade att påbörja språkstudier (92 %). Inga större skillnader mellan de enskilda yrkesgruppernas benägenhet att påbörja språkstudier kunde därmed beläggas.²⁶⁰ Likväl som inom de sociala klasserna framträdde döttrars högre

²⁵⁸ Vilket ytterligare stärks av intervjuutsagor från dalaföräldrarna angående betyg, generell studieframgång och valet att läsa, eller inte läsa, ett modernt språk.

²⁵⁹ I detta avsnitt lämnar vi regionerna i huvudtexten då grupperna tenderar att bli mycket små när vi delar upp kohorten efter förälders yrke. På det stora hela förefaller tendenserna vara ungefär desamma.

²⁶⁰ Den fullständiga tabellen över yrkesgruppers söner och döttrars språkstudier i riket återfinns i appendix, se tabell 47.

benägenhet att läsa språk inom samtliga yrkesgrupper, mest framträdande inom arbetarklass och minst framträdande i den övre medelklassen.

I årskurs nio kvarstod mönstret, barn till samtliga yrkesgrupper i övre medelklass fortsatte i hög grad med sina valda språk, i störst utsträckning läste läkarbarn språk (93,3 %) och i minst utsträckning företagsledarbarn (87,7 %). Skillnaderna mellan söner och döttrar var fortsatt små i jämförelse med den lägre medelklassens och arbetarklassens barn. Allra minst var skillnaden mellan döttrar och söner för barn till läkare, 2,5 procentenheter, medan den för barn till gymnasielärare ökat till 5 procentenheter och för barn till företagsledare hade den ökat till 7,7 procentenheter.²⁶¹

Det som här blottläggs är således en skillnad i benägenheten för barn med i huvudsak olika mängd utbildningskapital att investera i studier i moderna språk. Barn till familjer med störst mängd utbildningskapital, det vill säga läkare och universitetslärare, läste i större utsträckning språk än barn till grupper med en mindre mängd utbildningskapital såsom såväl företagsledare som lägre medelklass och arbetarklass. För de utbildningsstarkaste grupperna framträdde inte skillnaden mellan söner och döttrar lika markant som hos de med en mindre mängd utbildningskapital.²⁶²

Det förelåg även mönster i vilka språk som valdes av barn till de skilda yrkesgrupperna i årskurs sju. Efter spanska, som var det vanligaste valet för alla gruppers barn, valde barn till läkare och universitetslärare/forskare samt kulturförmedlare/konstproducenter mer frekvent franska. Ovan listade grupper rika på utbildningskapital inom den övre medelklassen (och medelklassen) har även funnits besitta ett stort mått av kulturellt kapital medan företagsledare innehar en större mängd ekonomiska resurser.²⁶³ Grupper inom övre medelklass och medelklass med mycket kulturellt kapital investerade således mer frekvent i franskstudier. För samtliga andra grupper var tyska det näst mest frekvent valda språket.

Språken och slutbetygen

Utifrån vad som i föregående avsnitt presenterats har vi kunnat konstatera att studier i moderna språk inte var jämt fördelade över sociala grupper i samhället utan varierade med social klass, kön och med nationell bakgrund. Vi har dock

²⁶¹ Läkardöttrar 94,5 %, läkarsöner 92,1 %. Gymnasielärardöttrar 92,6 % och gymnasielärarsöner 87,6 %. Företagsledardöttrar 91,6 % och företagsledarsöner 83,9 %.

²⁶² Att könsskillnader är starkare i arbetarklass och lägre medelklass har påvisats i ett flertal undersökningar. Se Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan".

²⁶³ Se exempelvis Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet" m.fl.

enbart studerat elevers språkstudier och frånval av språkstudier med utgångspunkt i uppgifter om huruvida elever läste ett språk vid varje läsårs början. Hur stor andel av eleverna erhöll betyg i slutet av årskurs nio – på vilka de sedermera sökte vidare till gymnasiet? Inledningsvis kan vi konstatera att 66,1 % av alla elever i Sverige erhöll ett betyg i moderna språk när de gick ut årskurs nio våren 2016 vilket indikerar att det skett ytterligare ett bortval av studier i moderna språk under grundskolans sista år.²⁶⁴ I Uppsala och i dalakommunerna erhöll 64,8 % respektive 62,1 % ett betyg i moderna språk i årskurs nio.²⁶⁵

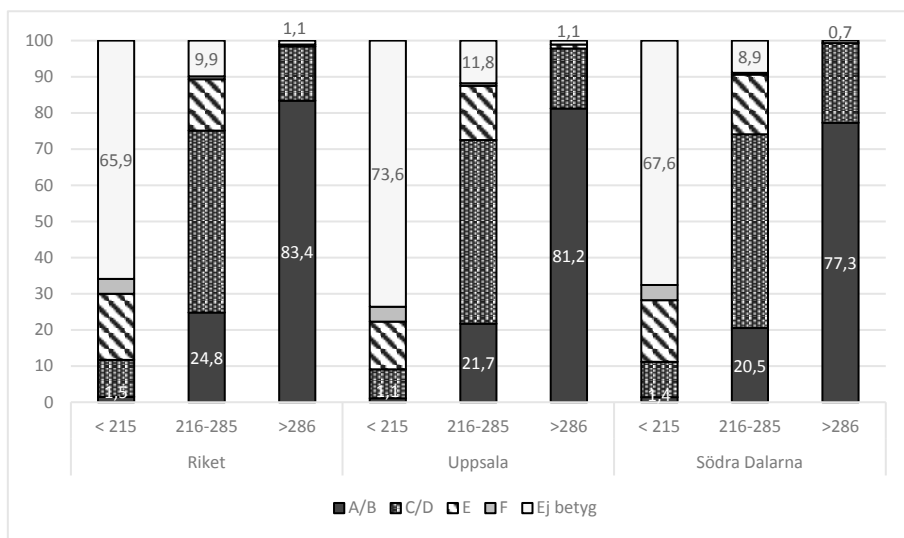
Andelen elever som erhöll betyg i moderna språk var inte jämnt fördelat över olika grupper av elever. En skillnad stod att finna i andelen elever med låga betyg (meritvärde upp till 215) elever med medelhöga betyg (meritvärde om 216 till 285 poäng) och elever med höga betyg (286 poäng eller högre).²⁶⁶ Av eleverna som ingick i det lägre betygspannet (upp till 215 poäng) kan konstateras att endast drygt var tredje erhöll ett betyg i moderna språk vilket kan jämföras med 90,1 % av elever med medelhöga betyg (216 till 285 poäng) och 98,9 % av elever med den allra största skolframgången (286 poäng eller mer).

²⁶⁴ För denna delundersökning utgår vi ifrån ett annat register (årskurs nioregister) varför vi inte kan fortsätta på de här påbörjade tidsserierna utan endast kommer fokusera elever vilka erhöll slutbetyg från grundskolan läsåret 2015/-16. De två dataseten är inte med varandra helt jämförbara men det går ändå att se trender och tendenser.

²⁶⁵ De fyra dalakommunerna skiljer sig åt sett till andelen elever med slutbetyg i språk. Andelen elever med betyg i språk uppgick i Falun till 70,8 % i Säter till 69,5 % i Borlänge till 57,6 % och i Hedemora till 43,8 %. Att Uppsala befinner sig under rikssnittet finner delvis sin förklaring i att det finns resursrika orter av större storlek som i högre grad investerar i språk, för att nämna några Danderyd (90,8 %) Lidingö (89,4 %) och Nacka (84,8 %).

²⁶⁶ Den indelning som används här är densamma som tidigare använts av forskningsgruppen SEC i relation till projektet *Språken, skolan sambället 1960–2010*. Det genomsnittliga meritvärdet för elever som går ut grundskolan har under 2000-talet legat omkring 210-216 poäng och denna indelning fångar således de med betyg kring medel eller under, över medel samt de elever med mycket eget förvärvat utbildningskapital, de som har strax över ett B i genomsnittligt betyg.

Diagram 8. Andel elever som erhöll betyg i moderna språk efter meritvärde i grundskolan läsåret 2015/-16, riket, Uppsala och Södra Dalarna.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Se tabell 50 i appendix.

Den stora skillnaden mellan riket och de två regionerna var andelen elever med låga respektive höga betyg vid grundskolans slut. I Uppsala var andelen högpresterande elever högre än i riket och lågpresterande lägre. För kommunerna i Södra Dalarna gällde det omvända, elever presterade i större utsträckning ett lägre meritvärde.²⁶⁷ Sett till betygsresultat i moderna språk erhöll de högpresterande eleverna i över hälften av fallen det allra högsta betyget A och sammantaget 83,4 % av de högpresterande hade som lägst betyget B i moderna språk. Inte enkom hade de högpresterande eleverna fått betyg i sitt moderna språk men de hade även presterat ett högt betyg. Övervägande var mönstret detsamma för Uppsala och för Södra Dalarna. Det kan noteras att en något högre andel av de lågpresterande eleverna inte fick betyg i moderna språk i årskurs nio i de båda regionerna jämfört med riket. En skillnad mellan regionerna var i hur stor utsträckning elever nådde de högsta betygen i jämförelse med riket. Av Uppsalas elever erhöll 23,2 % som lägst ett B i moderna språk i jämförelse med 16,4 % i dalakommunerna och 21,9 % i riket.

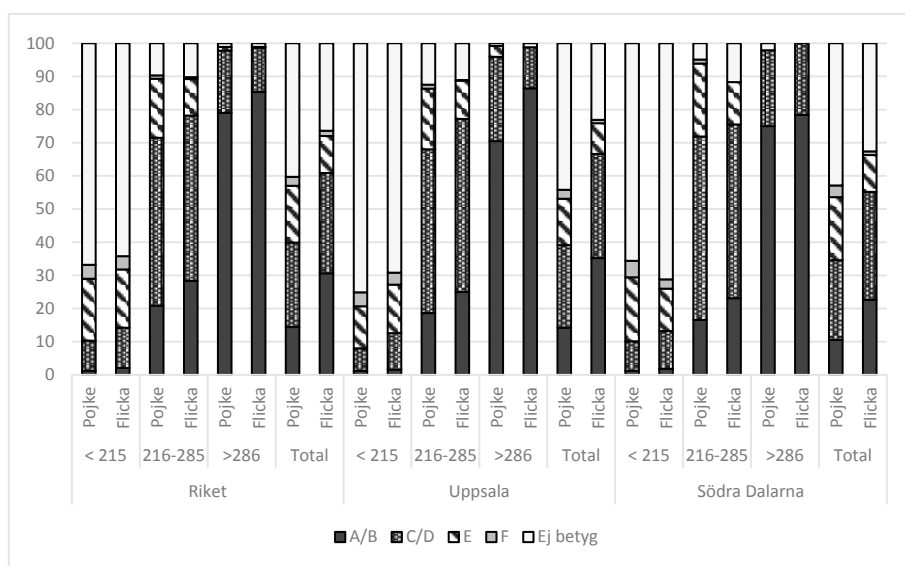
Pojkar var överrepresenterade i det lägsta spannet av meritvärden medan det omvända var fallet för flickor vilka var överrepresenterade i gruppen högpresterande elever.²⁶⁸ Som tidigare noterats var det elever med låga betyg,

²⁶⁷ I Uppsala var andelen högpresterande elever 16,6 % och lågpresterande 40,7 %. För riket var andelen högpresterande 13 % och andelen lågpresterande 44,8 %. I dalakommunerna var andelen högpresterande 9,8 % och lågpresterande 50,8 %. Se tabell 50 i appendix.

²⁶⁸ 54,7 % av pojkarna ingår i gruppen lågpresterande, motsvarande andel för flickorna är 33,3 %. 19,3 % av flickorna och 7,4 % av pojkarna hade 286 eller högre som meritvärde. Att flickor är

flickor såväl som pojkar, som i låg grad erhöill betyg i moderna språk. Vi kan konstatera att var fjärde flicka i Sverige gick ut årskurs nio utan betyg i moderna språk och att motsvarande för pojkar var två av fem. Skillnaderna mellan pojkar och flickor var som störst hos de med lägst meritvärden (<215). I mellanspannet (216-285 poäng) men i synnerhet för de högrepresterande (>286) fullföljde eleverna oavsett kön i stor utsträckning sina språkstudier.

Diagram 9. Andel elever som erhöill betyg i moderna språk efter meritvärde och kön i grundskolan läsåret 2015/-16, riket, Uppsala och Södra Dalarna.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Se tabell 52 i appendix.

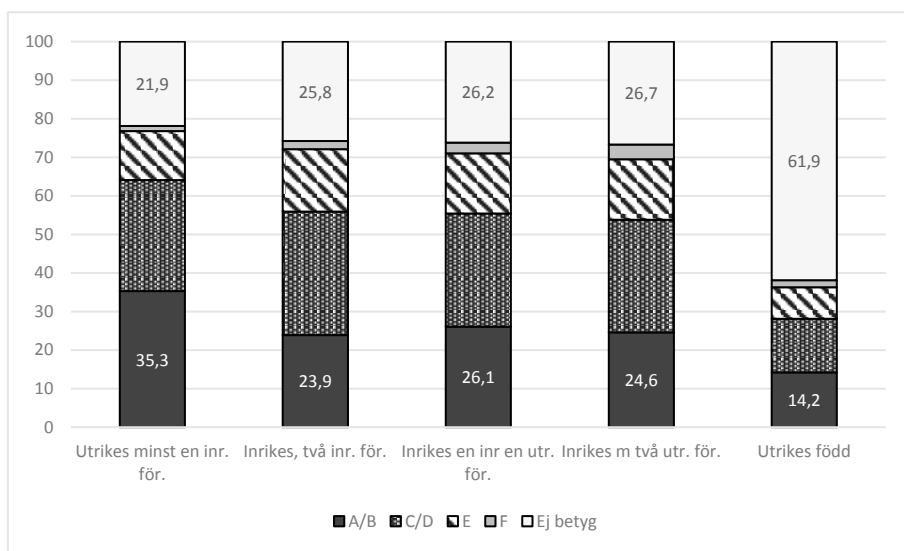
De elever som hade generellt hög studieframgång i grundskolan erhöill också i större utsträckning än elever med medelgod respektive låg studieframgång ett B eller högre i moderna språk. Det föreligger således ett samband mellan skolframgång i allmänhet och elevernas benägenhet att fullfölja sina studier i det moderna språket. Att flickor generellt nådde högre skolframgång skulle kunna vara en del av förklaringen till att flickor i större utsträckning än pojkar fullföljde sina påbörjade studier i det moderna språket.

Även sett till elevernas nationella bakgrund varierade studieframgången likväl som benägenheten att slutföra studierna i moderna språk. Av inrikes födda gick över sju av tio ut grundskolan med betyg i moderna språk. De utrikes födda med minst en inrikes född förälder erhöill i något högre grad än övriga grupper ett

överrepresenterade i gruppen med elever som når stor betygsframgång är ett fenomen som studerats och klarlagts på såväl myndighetsnivå som i forskningen se exv. Skolverket (2006a), *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*.

betyg i moderna språk (78,1 %). Två grupper stack ut genom att de i låg grad erhöll ett betyg i ytterligare ett främmande språk utöver engelska, de utrikes födda (38,1 %) och de för vilka vi saknar uppgift för (2,4 %). Mönstret var i stort sett det samma i de två regionerna. Att andelen utrikes födda elever i stor utsträckning gick ut grundskolan utan betyg i moderna språk finner delvis sin förklaring i att en stor del av denna grupp elever hade arbetarklassföräldrar, och som vi sett ovan (och återigen i nästa stycke) tenderar arbetarklassens barn att välja bort språkstudier. Som vi snart ska se erhöll arbetarklassens barn i lägre utsträckning något av de högsta betygen.²⁶⁹

Diagram 10. Betygsresultat i moderna språk efter elevens nationella bakgrund för riket, andelar.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Se tabell 53 i appendix. Diagram över Uppsala och Södra Dalarna se diagram 44 i appendix för Uppsala och Södra Dalarna.

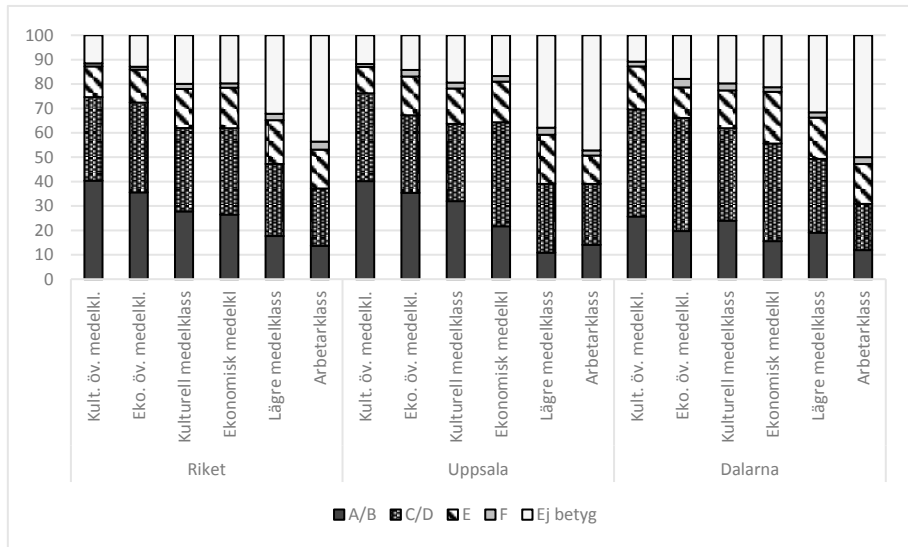
Ett mönster vilket framträder i diagram 10 är att utrikes födda med minst en inrikes född förälder samt inrikes födda med en inrikes och en utrikes född förälder mest frekvent erhöll något av de högsta betygen (A eller B) i jämförelse med de som hade två svenska föräldrar. Vad detta kan bero på kan dock inte diagrammet ovan ge svar på utan måste sökas via andra medel och andra typer av analyser. Som vi snart ska se i kapitel 5 och 6 bidrar en stor mängd av transnationella tillgångar till en positiv värdering av språkkunskaper.

Övre medelklassens och medelklassens barn erhöll i större utsträckning ett betyg i språk vilket nedanstående diagram 11 påvisar, de kulturella fraktionerna

²⁶⁹ Se tabell 33 i appendix. Ytterligare en förklaring är behovet av att fokusera på kärnämnen svenska och engelska samt eventuella studier i det egna modersmålet. Elever med arbetarklassbakgrund hade i större utsträckning ett lågt meritvärde från grundskolan. Se tabell 51 i appendix.

i marginellt större utsträckning än de ekonomiska. I minst utsträckning erhöll arbetarklassens barn ett betyg i språk. Som vi tidigare funnit var det inga stora skillnader mellan de skilda sociala klassernas benägenhet att läsa språk i riket eller i de två studerade regionerna.

Diagram 11. Betyg i moderna språk efter klassfraktion, riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar läsåret 2015/-16.



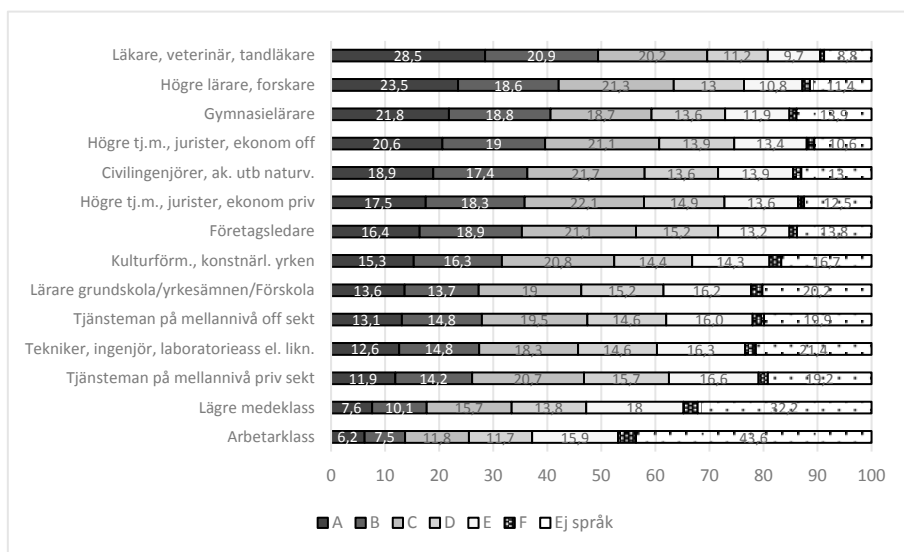
Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Se tabell 55 i appendix.

Generellt håller antagandet att ju högre social klasstillhörighet ju högre var sannolikheten att eleven läst språk under grundskolans senare år och fått ett slutbetyg i ämnet moderna språk. Vad vi däremot inte får syn på, är fördelningen av betyg vilken skiljer sig mellan de sociala klasserna i såväl riket som de två studerade regionerna. En genomgående trend var att den övre medelklassens barn presterade högre betyg i sitt moderna språk. I riket och i Uppsala erhöll cirka 40 % av den kulturella fraktionen av den övre medelklassen, och cirka 35 % av den ekonomiska fraktionen som lägst ett B. Det kanske mest slående var den lägre betygsframgången i de fyra studerade kommunerna i Södra Dalarna i vilka 25,7 % av den kulturella övre medelklassen och 19,7 % av den ekonomiska övre medelklassen fick ett B eller högre i språk. Om vi närmre granskar diagram 11 ovan framkommer att samtliga sociala klasser och fraktioner (med undantag för lägre medelklassen) i dalakommunerna i mindre utsträckning erövrade något av de högsta betygen i jämförelse med Uppsala och riket.

Om skillnaderna mellan klassfraktionerna inte var stora framträdde tydliga skillnader i elevernas betyg i språk i förhållande till familjens yrkesgrupp inom de

skilda fraktionerna.²⁷⁰ Inom den övre medelklassen var det i störst utsträckning barn till läkare, universitetslärare och gymnasielärare som erövrade något av de högsta betygen i språk (A eller B) medan barn till högre tjänstemän i privat sektor samt barn till företagsledare i mindre utsträckning erhöll något av de högsta betygen. Det skilde 14 procentenheter mellan andelen läkarbarn och företagsledarbarn som erövrade något av de högsta betygen, grupper med mycket utbildningskapital (men även kulturellt kapital) erövrade i större utsträckning ett högt betyg i moderna språk. Mönstret var detsamma om än mindre påtagligt för medelklassen där barn till kulturförmedlare och konstproducenter i högst grad erhöll ett högt betyg i jämförelse med barn till tjänstemän på mellannivå i privat sektor, en skillnad om 5,5 procentenheter.

Diagram 12. Betyg i moderna språk efter föräldrarnas yrkesgrupp, riket, andelar läsåret 2015/16.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Se tabell 58 i appendix.

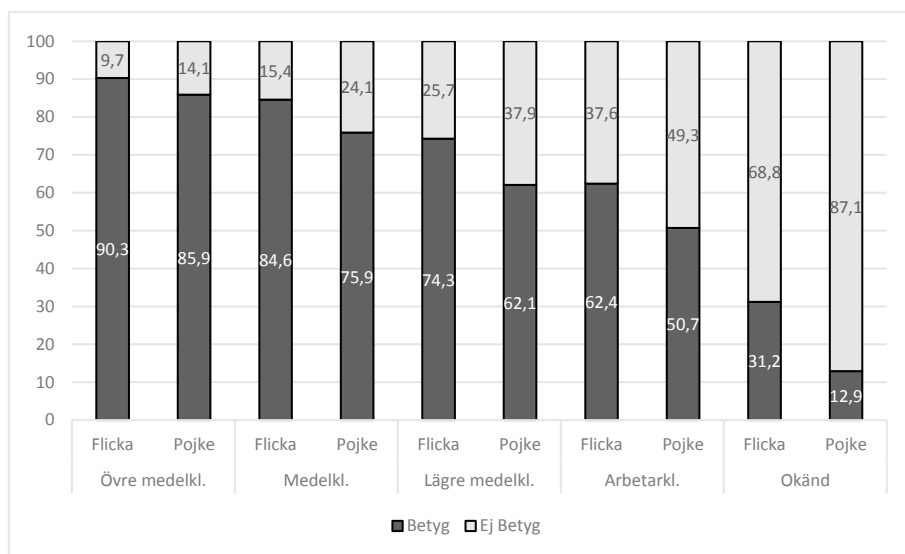
Pojkars tendens att välja bort språkstudier i jämförelse med flickor, vilken var mer markerad för elever ur resurssvagare hem, hade som effekt att skillnaden mellan pojkar och flickor blev än mer påtaglig i den lägre medelklassen och arbetarklassen. Detta framträder mycket tydligt i förhållande till vilka grupper av elever som erhöll betyg i moderna språk.²⁷¹ I riket gick 90,3 % av de övre medelklassflickorna och 85,9 % av övre medelklasspojkarna ut årskurs nio med

²⁷⁰ Se tabell 58 i appendix. För denna jämförelse begränsar vi oss till att studera riket då yrkesgrupperna stundtals var små i såväl Uppsala som Södra Dalarna.

²⁷¹ I detta stycke görs ingen åtskillnad mellan kulturella och ekonomiska fraktioner då skillnaden i deras tendens att erhålla ett betyg eller inte var marginella.

betyg i moderna språk jämfört med 62,4 % av flickorna och strax över varannan pojke (50,7 %) ur arbetarklassen.

Diagram 13. Andel elever med betyg i språk efter social klass och kön, riket.

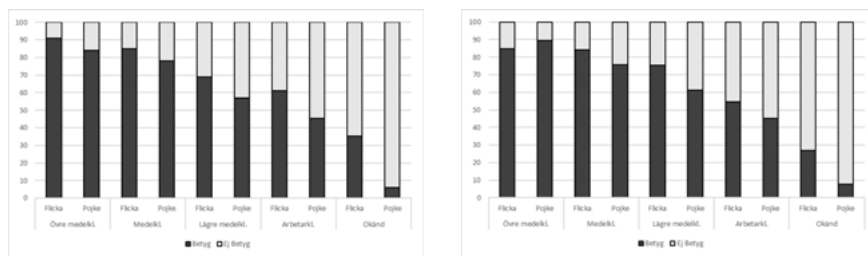


Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB. Se tabell 56 i appendix.

När vi jämfört Uppsala och Södra Dalarna med riket har vi funnit att Uppsala som regel haft en något högre andel elever som läst språk och Södra Dalarna något lägre, med undantag för när vi simultant undersöker social klass och kön. När det kommer till andelen elever vilka erhöll betyg i moderna språk var mönstret inte heller entydigt. Sett till samtliga elever var andelen elever med betyg i språk högre för Uppsala jämfört med dalakommunerna. Inom respektive social klass var bilden mindre entydig. Andelen övre medelklasselever, likväl som andelen arbetarklasselever, med betyg i moderna språk var lägre i både Uppsala och Södra Dalarna i jämförelse med riket. Medelklassens barn hade i större utsträckning betyg i språk i Uppsala jämfört med riket och dalakommunerna, medan lägre medelklasselever i större utsträckning erhöll betyg i Södra Dalarna. Om vi här begränsar jämförelsen till de två regionerna och lägger till kön blir mönstren än mer komplexa. Den övre medelklassens söner i dalakommunerna gick i större utsträckning ut grundskolan med betyg i ett modernt språk i jämförelse med Uppsala. Flickorna ur övre medelklass hade dock i något mindre utsträckning ett betyg i språk vid grundskolans slut i jämförelse med Uppsala och med riket.²⁷² Här förefaller ligga komplexa samband sett till kön, social klass, plats och betygs betydelse vilka vidare behöver undersökas.

²⁷² Dessa förhållanden var giltiga för elever med slutbetyg läsåret 2015/-16. Det finns skäl att vidare studera dessa förhållanden över tid för att fastslå om det föreligger en trend eller om det vi bevitnar

Diagram 14. (a–b) Andel elever med betyg i språk efter social klass och kön, Uppsala och Södra Dalarna.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Se tabell 56 i appendix.

Språkliga investeringar – ojämnt fördelade över skolor och regioner

Som tidigare nämnts var under undersökningsperioden huvudmännen skyldiga att erbjuda eleverna möjligheten att välja mellan två av följande språk: tyska, franska och spanska.²⁷³ Det var även uppmuntrat att erbjuda eleverna fler språk om så var praktiskt möjligt. I realiteten var andelen elever som läste något språk utöver tyska, franska och spanska en synnerligen begränsad företeelse. Flertalet skolor i såväl Uppsala som dalakommunerna erbjöd studier i samtliga tre språken.²⁷⁴

Vi har konstaterat att andelen som läste språk inte skilde sig alltför markant mellan de här studerade regionerna och riket, även om skillnader gick att skönja för enskilda språk. De stora skilljelinjerna förefaller vara de skapade av kön och socialt ursprung och där resursstarka grupper liknar varandra oavsett var vi studerar dem. Om vi på regional nivå inte fann markanta skillnader kan vi däremot inom dessa påvisa iögonfallande skillnader när vi granskar enskilda skolor och andelen elever som läste språk vid dessa. Det förelåg stora skillnader i hur stor andel av eleverna vid en viss grundskola som gick ut årskurs nio med ett betyg i moderna språk i Uppsala likväl som i Södra Dalarna. I Uppsala varierade

för läsåret 2015/-16 möjligen är ett trendbrott. Att hålla i minnet är även att det rör sig om förhållandevis små grupper trots att vi studerar samtliga elever i varje region. Den övre medelklassen i Uppsala bestod exempelvis av 199 pojkar och 212 flickor, och medelklassen av 337 pojkar och 270 flickor. För Södra Dalarna var motsvarande 104 pojkar och 107 flickor i den övre medelklassen samt 231 pojkar och 203 flickor av medelklass. Se tabell 27 i appendix.

²⁷³ SFS 2010:800, *Skollag*.

²⁷⁴ Vilket en korskörning av skola och elevernas val av språk visade, samt att det överensstämmer med vad skolorna själva angav när de kontaktades för deltagande i den enkätstudie som ligger till grund för kapitel 5 och kapitel 6. Utbudet varierade något över enskilda år vilket finner sin förklaring i relativt små elevgrupper. Enskilda läsår kan således elevunderlaget ha varit för litet för att starta språkklasser i samtliga tre språken och någon systematik i att en viss skola inter erbjudit ett visst språk kunde inte uppdragas.

andelen med betyg mellan 23,1 % (Stordammens skola)²⁷⁵ och 94,9 % (Uppsala musikklasser) medan genomsnittet var 64,8 %. I dalakommunerna erhöll som lägst 33,3 % (Immanuelskolan Borlänge)²⁷⁶ och som högst 98 % (Söderbaumska skolan Falun) av eleverna betyg i moderna språk, genomsnittet var 62,1 %.

Tabell 2. Andel elever med betyg i moderna språk vid skolor i Uppsala samt Södra Dalarna läsåret 2015/-16.

Uppsalas skolor	Betyg	Ej Betyg	Dalakommunernas skolor	Betyg	Ej betyg
Uppsala Musikklasser (fri)	94,9	5,1	Söderbaumska sk.(Fa-fri)	98,0	2,0
Kvarngärdesskolan	90,0	10,0	Montessoriskolan (Fa)	80,0	20,0
Engelska skolan (fri)	89,1	10,9	Britsarvsskolan (Fa)	78,9	21,1
Katarinaskolan (fri)	87,5	12,5	Friskolan Mosaik (Fa-fri)	76,2	23,8
Raoul Wallenbergsk. (fri)	84,9	15,1	Bjursåsskolan(Fa)	75,0	25,0
Gluntens Montessorisk. (fri)	84,4	15,6	Erlaskolan (Fa-fri)	70,0	30,0
Vaksalaskolan	79,7	20,3	Svärdsjöskolan(Fa)	70,0	30,0
Nannaskolan	76,1	23,9	Hälsingårdsskolan (Fa)	69,9	30,1
LOKS Kyrkskolan (fri)	75,7	24,3	Klockarskolan (Sä)	69,5	30,5
Tunabergsskolan	73,4	26,6	Forssaklacksskolan (Bo)	64,4	35,6
Tuna skola	73,3	26,7	Kunskapsskolan (Bo-fri)	61,8	38,2
Kunskapssk. (fri)	72,9	27,1	Maserskolan (Bo)	61,4	38,6
Tiundaskolan	72,6	27,4	Annaskolan (He-fri)	60,0	40,0
Valsätterskolan	72,3	27,7	Västra Skolan (Fa)	57,1	42,9
Jensen grundskola (fri)	70,8	29,2	Olympica (He-fri)	55,0	45,0
Almunge skola	66,7	33,3	Domnarvets skola (Bo)	53,2	46,8
Uppsala waldorfskola (fri)	66,7	33,3	Gylle skola (Bo)	53,1	46,9
Gränbyskolan	65,3	34,7	Ornäs skola (Bo)	50,9	49,1
Ärentunaskolan	65,0	35,0	Vasaskolan(He)	42,8	57,2
Gävsta skola	64,3	35,7	Immanuelskolan (Bo-fri)	33,3	66,7
Kunskapssk. Norra (fri)	62,0	38,0			
Björkvallsskolan	59,7	40,3			
Gottundaskolan	58,7	41,3			
Eriksbergsskolan	58,5	41,5			
von Bahrs skola	53,2	46,8			
Västra Stenhagenskolan	41,9	58,1			
Stordammens skola	23,1	76,9			

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

I tabellen används följande förkortningar: Fa-Falun, Bo-Borlänge, Sä-Säter, He-Hedemora, Fri-Friskola. Särskolor och resursskolor har uteslutits ur tabellen då inga elever läste språk vid dessa.

Bland Uppsalas skolor var det två skolor vid vilka fler än nio av tio elever erhöll betyg i moderna språk, Uppsala Musikklasser (94,9 %) och Kvarngärdesskolan (90 %). Även Engelska skolan (89,1 %) och Katarinaskolan (87,5 %) hade en hög andel elever vilka erhöll betyg i moderna språk. Det dessa fyra skolor hade gemensamt var att de var antingen skolor vilka rekryterade en stor andel högutbildade (Katarinaskolan och Uppsala musikklasser) eller hade en språk- eller internationell profil vilket Engelska skolan, Kvarngärdesskolan och Katarinaskolan

²⁷⁵ Läsåret 2015/-16 var andelen elever med betyg i språk ovanligt lågt för Stordammen som närliggande läsåret hade en andel elever med betyg vilken varierade mellan 23,1 % och 74 %. Se tabell 61 i appendix.

²⁷⁶ Immanuelskolan är en liten skola om ungefär ett dussin elever per årskurs, att flera elever bryter språkval får därmed stora konsekvenser för andelen elever som går ut grundskolan med betyg i moderna språk. Se tabell 62 i appendix.

hade.²⁷⁷ Av dessa fyra skolor var endast Kvarngärdesskolan kommunal. Av de fristående var Katarinaskolan och Uppsala musikklasser stiftelsedrivna skolor medan Engelska skolan ingick i en större utbildningskoncern.

I dalakommunerna kan noteras att samtliga fyra skolor vid vilka elever i störst utsträckning erhöll betyg i språk fanns i Falu kommun. Överlag placerar sig merparten av Faluns skolor i den övre halvan av tabellen medan skolor i Säter, Borlänge och Hedemora placerar sig mot dess nedre hälft, oavsett om de var kommunala eller fristående skolor. Här fanns med andra ord skillnader inom såväl som mellan de fyra dalakommunerna. Av dalaskolorna återfanns bolagsägda Söderbaumska skolan (Falun) och den konfessionella friskolan Mosaik (Falun) i toppen av tabellen över andelen elever vilka erhöll betyg i moderna språk. Kunskapsskolan (Borlänge), del av en större utbildningskoncern, återfanns i likhet med koncernens skolor i Uppsala i mitten av tabellen medan den konfessionella Immanuelskolan var den skola med lägst andel elever vilka erhöll språkbetyg i Södra Dalarna.

När vi initialt undersökte språkstudier i grundskolan konstaterades att det var synnerligen ovanligt att elever läste ytterligare språk utöver det moderna språket som lästes inom ramen för språkval.²⁷⁸ Hur stor andel av eleverna i riket, i Uppsala och i Södra Dalarna erhöll betyg i inte bara ett utan två moderna språk i grundskolan? I riket fick 11 811 elever, motsvarande 1,7 %, betyg i ytterligare ett språk vilket lästes inom ramen för elevens val läsåret 2015/-16.²⁷⁹ I Uppsala fick 78 elever betyg i ytterligare ett främmande språk, vilket motsvarar 3,4 % av alla elever med slutbetyg i Uppsala kommun. Samtliga gick vid samma skola, Katarinaskolan. Av Katarinaskolans 78 elever läste 26 italienska, 20 tyska, 14 franska, 10 ryska och 8 spanska som elevens val. Av skolans elever läste 18 inte ytterligare ett språk som elevens val. I dalakommunerna var det endast två elever som fick betyg i ett tredje främmande språk inom ramen för elevens val.²⁸⁰

Det går således att dra slutsatsen att det var ytterst ovanligt att eleverna studerade fler än två främmande språk i grundskolan, det vill säga engelska och moderna språk som språkval. Det var därför synnerligen distinkt för såväl de elever som läser ytterligare språk, som för de skolor som förmådde erbjuda denna möjlighet. Här stack Uppsala ut med en högre andel elever som läst ytterligare språk utöver språkvalet i jämförelse med såväl riket som Södra Dalarna. Detta

²⁷⁷ Detta framträder om vi gör en korstabell över skolor och förälders utbildningsbakgrund. De sex skolor i Uppsala med högst andel högutbildade föräldrar (minst en längre eftergymnasial utbildning) var Gluntens Montessori, Uppsala Musikklasser, Katarinaskolan, Uppsala Waldorfskola, Engelska skolan, Kvarngärdesskolan.

²⁷⁸ Moderna språk kunde således läsas inom såväl språkval som elevens val.

²⁷⁹ Eleverna läste något av följande språk uppställda i storleksordning tyska (673) spanska (455) franska (336) kinesiska (152) italienska (80) ryska (28). Ytterligare 87 elever läste ett språk som har sorterats under kategorin övriga. Dessa språk var: arabiska (54) finska (19) japanska (11) litauiska, samiska och teckenspråk lästes av en elev vardera.

²⁸⁰ Se appendix tabell 59 för antal och andel elever i riket och i Uppsala. Då antalet elever endast uppgick till två i Dalarna har ingen tabell upprättats. Båda eleverna läste vid Olympicaskolan i Hedemora.

möjliggjordes av att det i staden vid undersökningstillfället fanns en skola vilken tillskrev språk och kultur ett högt värde – Katarinaskolan.²⁸¹

Sammanfattande slutsatser

Då undersökningen genomfördes var det upp till skolornas huvudmän att avgöra när starten för språkstudier skulle ske, vilken över tid mer frekvent förlades till årskurs sju snarare än årskurs sex.²⁸² Tidigare undersökningar har i huvudsak fokuserat endast de elever som läst ytterligare ett främmande språk, och således utelämnat de som inte läst språk utöver engelska. I här genomförd undersökning har bortval ansetts vara ett val jämställt med elevers val av ett visst modernt språk.

Merparten av alla elever påbörjade språkstudier i grundskolan, en något högre andel av eleverna i Uppsala i jämförelse med riket, och en något lägre andel av eleverna i Södra Dalarna. I samtliga undersökta kontexter var flickor mer benägna att påbörja studier i moderna språk än pojkar. Det var i huvudsak tyska, franska och spanska som studeras, varav spanska var det mest frekvent studerade språket i såväl riket som de två regionerna.²⁸³ Regional variation förekom då Uppsalaeleverna i något mindre utsträckning läste spanska. För eleverna i dalakommunerna var tyska ett vanligare val, i synnerhet för flickor som i riket och Uppsala i högre grad valde franska. En förklaring skulle kunna vara den rika förekomsten av industrier i Dalaregionen och därmed en tydlig koppling till handel med tysktalande länder.²⁸⁴ Språkvalet förefaller vara delvis färgat av den regionala näringsstrukturen.

Det skedde stora bortval av språkstudier under grundskoletiden. Bortvalen skedde gradvis och relativt jämt fördelat över språken på riksnivå. Andelen elever som avbröt sina språkstudier var högre i de två studerade regionerna än i riket, särskilt i dalakommunerna. Från enskilda språk skedde bortval oftare från tyska i Uppsala och från spanska i Södra Dalarna. Oavsett region, eller vilket enskilt språk, var ett huvudresultat att pojkar i lägre grad påbörjade studier i moderna språk i grundskolan samt att de i högre grad avbröt sina språkstudier i jämförelse med flickor. I Uppsala, där pojkar i något högre grad påbörjade språkstudier i jämförelse med dalakommunerna, var tendensen att pojkar i högre grad avbröt dessa under grundskoletiden.

När vi studerade språkstudier utifrån elevers nationella bakgrund var det två grupper som i påfallande mindre utsträckning påbörjade språkstudier, de för vilka

²⁸¹ Katarinaskolan definierar sig själv som humanistiskt kristen. Se Katarinaskolan.se.

²⁸² Från läsåret 2018/19 blev det obligatoriskt att förlägga starten av elevernas studier i moderna språk till årskurs sex i och med införandet av den stadiindelade grundskolan, vilket tidigare påpekats.

²⁸³ Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010". Artikeln tar upp språkens numerärer i såväl grund- som gymnasieskola på riksnivå över tid med huvudsakligt fokus på styrkeförhållanden mellan de mest frekvent studerade moderna språken. Krih (2013) studerar enbart avancerade språkelever i gymnasieskolan. Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan".

²⁸⁴ Om tyskans koppling till regioner med stark industriell koppling se Francia, G. & Riis, U. (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot.*

vi saknade uppgift om nationell bakgrund samt elever som var utrikes födda.²⁸⁵ Inrikes födda elever påbörjade studier i moderna språk i ungefär lika stor utsträckning oavsett om hade två, en eller ingen utrikes född förälder. Det framträdde således skillnader inom den grupp elever som brukar samlas under etiketten annan nationell bakgrund när den separerades. De inrikes födda med utrikes födda föräldrar hade i avseende på språkstudier mer gemensamt med övriga inrikes födda, än med de utrikes födda eleverna.²⁸⁶ Mönstret var sig likt när eleverna nådde årskurs nio. En förklaring är att de familjer där barnen var födda och uppväxta i Sverige hade hunnit skaffa sig en djupare insyn i vad som erkänns inom det svenska skolsystemet. Sett till val av språk läste de som själva var utrikes födda, eller var inrikes födda med minst en utrikes född förälder i högre utsträckning franska jämfört med inrikes födda elever med två inrikes födda föräldrar. En förklaring är franskans status som världsspråk, och dess utbredning i Afrika och vissa asiatiska länder till följd av tidigare seklers kolonialism, som gör att det franska språket tillerkänns ett högre bildningsvärde än till exempel tyska för dessa grupper av elever.²⁸⁷

Det var i huvudsak barn till lågutbildade föräldrar, eller barn till arbetarklassen, som valde bort språkstudier i grundskolan. Oavsett social klass valde pojkar bort språk i större utsträckning än flickor redan tidigt i grundskolan. Det initiala gapet mellan pojkar och flickor förstärktes under de senare åren i grundskolan i takt med att pojkar i högre grad valde bort det moderna främmande språket – ett gap som blev större ju mindre resurser familjen förfogade över.²⁸⁸ Närpå varannan arbetarklasspojke och över var tredje arbetarklassflicka läste inget främmande språk utöver engelska i årskurs nio.

²⁸⁵ Ett undantag fanns och det var gruppen utrikes födda med minst en inrikes född förälder som i allra störst utsträckning läste språk. I denna grupp ingick bland annat adopterade barn som kan förmodas ha föräldrar med en god kännedom om det svenska utbildningssystemet. Detta var dock en relativt liten grupp i respektive region samt i riket som sådant, 1 010 i riket, 12 i Uppsala och 14 i dalakommunerna.

²⁸⁶ Tidigare undersökningar har visat att förhållandet var det motsatta hos de drygt 600 elever som i gymnasiet investerade i de mest avancerade kurserna i främmande språk. En tredjedel av eleverna hade annan nationell bakgrund än svensk. Denna elevgrupp var dock synnerligen resursrik i fråga om eget och ärvt utbildningskapital samt läste vid prestigefulla gymnasieskolor företrädesvis i Uppsala, Stockholm, Lund och Göteborg. Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan".

²⁸⁷ Den regionala skillnaden låg i hur inrikes födda elever med två utrikes födda föräldrar valde språk: i riket och i Uppsala valde de mer frekvent franska medan de i dalakommunerna oftare läste tyska – en möjlig effekt av den geografiska platsen. Gruppen understiger dock 100 individer och detta ska därmed tolkas med försiktighet.

²⁸⁸ Se exempelvis Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009* m.fl. för liknande resultat angående söners och döttrars val av gymnasial utbildning där mer resursstarka grupper koncentreras på naturvetenskapligt program. Dessa grupper investerar redan i grundskolan i stor utsträckning i valbar flerspråkighet.

I familjer med mycket utbildningskapital (läkare, gymnasielärare) läste barnen i högre grad språk än grupper vilka stod längre ifrån utbildningssystemet (företagsledare, lägre medelklass med flera). Döttrars högre benägenhet att läsa språk framträdde inom samtliga yrkesgrupper. Minst var skillnaden mellan läkardöttrar och söners benägenhet att läsa språk medan den för barn till företagsledare var mer markant.²⁸⁹ Skillnaden mellan döttrar och söner var dock avsevärt mindre för barn till läkare, företagsledare och kulturförmedlare/konstproducenter än för grupper i lägre medelklass och arbetarklass. Spanska var det språk som lästes i störst utsträckning av alla grupper. För de flesta yrkesgrupper var tyska det näst mest frekventa vaket med undantag för familjer med mycket kulturellt kapital (läkare, universitetslärare samt kulturförmedlare och konstproducenter) vilka i högre grad valde franska.

Två tredjedelar av alla elever gick ut grundskolan med betyg i språk läsåret 2015/-16. De skillnader som belagts tidigare i kapitlet kvarstod och förstärktes vilket ytterligare styrkte det gradvisa språkfrånval som skedde under grundskoletiden. Inrikes födda elever erhöll i högre grad ett betyg i språk än de utrikes födda. Övre medelklassens och medelklassens barn erhöll i större utsträckning ett betyg i språk.

Utöver dessa tidigare beskrivna mönster framträdde skillnader i vilka elevgrupper som erhöll ett språkbetyg sett till elevernas generella studieframgång i form av meritvärde. Elever med låga meritvärden avbröt i större utsträckning språkstudier, två tredjedelar av denna elevgrupp lämnade grundskolan utan betyg i moderna språk, vilket kan jämföras med enbart var tionde av de med medelhöga betyg och en på hundra av de allra mest högpresterande eleverna. Den stora vattendelaren stod således att finna i elevernas studieframgångar i språkfämnet – i vilket flickor presterade högre betyg än pojkar. Det förelåg endast marginella skillnader inom den övre medelklassens och medelklassens kulturella och ekonomiska fraktioner vad avser andelen som erhöll betyg i språkstudier. Däremot blottades skillnader i förhållande till andelen som erhöll något av de högsta betygen (A eller B) vilket kulturella fraktioner gjorde i högre grad jämfört med de ekonomiska i samtliga studerade kontexter. När yrkesgrupper särstuderades på nationell nivå framstod skillnader mellan kulturella och ekonomiska grupper än tydligare inom den övre medelklassen. Barn till läkare hade i markant högre grad höga betyg i språk jämfört med företagsledarnas barn.

Det förelåg även tydliga skillnader mellan riket och de två regionerna. Elever tenderade att prestera högre språkbetyg samt meritvärden i Uppsala och lägre i

²⁸⁹ Skillnaden mellan läkardöttrar och söner var 2,5 procentenheter medan den för företagsledarbarnen var tredubbel så stor, 7,7 procentenheter i årskurs nio. Kulturella och ekonomiska fraktioner har visats inta skilda förhållningssätt till språk och andra transnationella kompetenser. Se exempelvis Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World"; Weenink, D. (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena"; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet". Den av Weenink identifierade kosmopolitiska fraktion bör i sammanhanget förstås som en ekonomisk fraktion av den uppåtgående medelklassen. För Weeninks kosmopoliter var engelska det centrala språket.

Södra Dalarna. Uppsalaeleverna anrikade ett högre egenförvärvat utbildningskapital än eleverna i Södra Dalarna vilket indikerar den olikhet i värdering av vikten av betyg som framträder i undersökningens nästföljande två kapitel.²⁹⁰

Om än inga markanta skillnader gick att skönja mellan andelen elever som läste språk i de båda regionerna framträdde skillnader inom dessa. Skolor som rekryterade familjer med mycket egna tillgångar i form av utbildning, hemmahörande i den övre medelklassen, var också de skolor vid vilka elever i störst utsträckning lämnade grundskolan med betyg i språk i Uppsala. I Södra Dalarna var det vid skolor i Falun och Säters som elever i hög grad erhöll ett språkbetyg, medan elever i de övriga kommunerna i mindre utsträckning gick ut grundskolan med betyg i språk.²⁹¹ Att läsa ytterligare språk utöver språkvalet var en marginell företeelse i samtliga studerade kontexter. Uppsala utmärkte sig genom att en relativt hög andel elever studerade ytterligare ett modernt främmande språk utöver engelskan och språkvalet. Samtliga dessa elever läste vid Katarinaskolan vilken hade en uttalad språkprofil och attraherade en hög andel välutbildade föräldrar.

Avslutningsvis kan fastslås att det inte var särskiljande att påbörja språkstudier, vilket majoriteten av alla elever ändå gjorde. Det verkligt särskiljande var vilka grupper som erhöll ett slutbetyg och framförallt något av de högsta betygen i sitt valda språk. Språkstudier, som en aspekt av elevernas samlade utbildningskapital var inte jämt fördelat över sociala grupper utan var mest tilltalande för de som redan från start besatt störst mängd samlade resurser, i synnerhet utbildningstillgångar. Den övre medelklassens och de välutbildades barn deltog i större utsträckning i anskaffandet av den tillgång språkstudier utöver den obligatoriska engelskan utgör, i synnerhet deras döttrar. Skillnaden framträdde redan vid det initiala språkvalet och förstärktes sedan över tid givet mer frekventa bortval av studier i moderna språk för den lägre medelklassen och arbetarklassen, framförallt hos pojkar. Yrkesgrupper med mycket kulturellt kapital läste mer frekvent språk (och i större utsträckning franska) än de med mer ekonomiska tillgångar och de med en mindre mängd tillgångar. Samhällets mest resursstarka familjer tenderade även att koncentreras till vissa skolor i de studerade regionerna, i dalakommunerna även till residensstaden Falun. Det borde härmed inte råda några tvivel om att valet att investera i språkstudier är ett synnerligen kvinnligt kodat samt socialt klassat val vilket även färgas av den regionala kontext i vilken det företas.

²⁹⁰ Uppsalas särart som en stad präglad av akademien finns beskrivet i Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*.

²⁹¹ En snabb analys av andelen elever vilka erhöll språkbetyg i landets samtliga 290 kommuner visade att andelen elever med språkbetyg var högre i Faluns och Sätters kommuner i jämförelse med Uppsala. Motsatt förhållande gällde för Borlänge och Hedemora kommuner.

Uppsalafamiljers hållningar till språk och språkundervisning

Hur förhåller sig familjer till språk, språkval och språkundervisning? Vilka utbildningsstrategier framträder hos de som investerar i ett andra främmande språk? Detta kapitel, och även det nästföljande, fokuserar elevers investeringar i, samt familjers hållningar till, språk, språkval och språkundervisning. För att förstå familjernas strategier i relation till språk är det viktigt att även förstå deras mer generella hållningar till viktiga inslag i utbildningssystemet. Ett av dessa mycket betydelsefulla inslag är betyg eftersom det villkorar förutsättningen för fortsatt ackumulering av utbildningskapital i form av fortsatta studier. Betyg är det mest kondenserade måttet på en tillgång förlänad av skolsystemet, ett kvitto och ett erkännande av att eleven besitter ett antal förmågor såsom att i tal och skrift kunna uttrycka sig väl, det vill säga utbildningskapital.²⁹² Givet att det framförallt var studiestarka elever från resursstarka familjer som i slutet av årskurs nio erhöll betyg i moderna språk blir det än mer relevant att koppla familjers skilda förhållningssätt till betyg till deras ställningstaganden gällande språk, språkval och språkundervisning.²⁹³

För att analysera sociala grupperns investeringar i, och hållningar till, språk och språkundervisning används familjeenkäten som genomfördes i årskurs sju vid Uppsala kommuns grundskolor under höstterminen 2015.²⁹⁴ För att ytterligare fördjupa, nyansera och påvisa komplexiteten i sociala grupperns ställningstaganden och praktiker relaterat till språk och språkundervisning kompletteras analysen med familjeintervjuer.

Som noterades i kapitel 3 var det en resursstark grupp familjer som besvarat enkäten. I var femte familj förekom minst en forskarutbildad förälder och i varannan familj minst en förälder med en längre högskoleutbildning vilket var avsevärt högre i jämförelse med såväl Uppsala kommun som med riket. Det

²⁹² Utbildningskapital och dess definition finns beskrivet ibland annat Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*; Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Se även Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*.

²⁹³ Se kapitel 4 för en mer ingående beskrivning av kopplingen mellan generell studieframgång, socialt ursprung och elevernas betyg i moderna språk. I denna undersökning efterfrågas generella hållningar till betyg givet att det inte finns anledning att tro att familjers inställning till betyg varierar med vilket skolämne det är som bedöms.

²⁹⁴ Fyra skolor deltog inte i undersökningen varav två kommunala och två fristående skolor.

förefaller ha varit huvudsakligen de välutbildade familjerna som intresserat sig för frågan om språkval och språkundervisning. Även sett till familjens sociala klass noteras den höga förekomsten av övre medelklassfamiljer som deltagit i enkätundersökningen (varannan familj) jämfört med Uppsala kommun i dess helhet (var fjärde). Utfallet av enkätstudien fungerar således som en inzoomning på utbildningsstarka gruppers investeringar i studier i moderna språk. De Uppsalafamiljer vilka deltog i intervjustudien utgjordes övervägande av resursrika hushåll. Endast två av familjerna har klassificerats som arbetarklass medan sex klassificeras som medelklass och 16 som övre medelklass. I de två familjerna som här klassificerats som arbetarklass var mödrarna i färd med att vidareutbilda sig till medelklassyrken.

Tabell 3. Förteckning över deltagande familjer i intervjustudien, Uppsala.

Föräldrar	Barn	Språk	Mammas yrke	Pappas yrke	Social klass
Ann, Anders	Anna	Sp	Sjuksköterska	Högre tjänsteman	Övre medelkl.
Beata, Bo	Benjamin	Ty	Ingenjör/tekniker	Gymnasielärare	Övre medelkl
Cecilia, Carl	Casper	Ty	Jurist	Civilingenjör	Övre medelkl
Denise	David	Sp	Högre tjänsteman	Ej uppg.	Övre medelkl
Elias, fru	Ella	Fr	Ej yrkesverksam	Forskare	Övre medelkl
Frida, Fred	Filip	Fr	Forskare	Ej uppg.	Övre medelkl
Greta, Giorgio	Gabriel	Fr	Informatör	Tjänsteman mellan	Medelkl.
Hannah, Henrik	son	Ty	Lärare, grundskola	Tjänsteman mellan	Medelkl.
Ina	Isabelle	Sp	Serviceyrke	Ej uppg.	Arbetarkl.
Jessica, Jonas	Jesper	Fr	Läkare	Forskare/universitetslär.	Övre medelkl
Karin, Kent	Kajsa	Fr	Kemist	Gymnasielärare	Övre medelkl
Kadir, fru	Kim	Sp/Fr	Tjänsteman, mellannivå	Skötare/vårdbiträde	Medelkl.
Mia, Martin	Melina	Sp	Stud. grundskollärare	Fabriksarbetare	Arbetarkl.
Nina, Niklas	Noah	Ty	Tjänsteman, mellannivå	Lärare, grundskola	Medelkl.
Olivia, Ola	Oscar	Fr	Tjänsteman, mellannivå	Tjänsteman mellan	Medelkl.
Amira	Aslam	Eng/Sp	Läkare	Ej uppg.	Övre medelkl
Pia, Peter	Petra	Fr	Läkare	Officer	Övre medelkl
Rebecca, Robert	Robin	Fr	Psykolog	Skötare	Övre medelkl
Sara, Simon	Sophie	Sp	Gymnasielärare	Tjänsteman mellan	Övre medelkl
Tova	son	Fr	Forskare/universitetslär.	Arkitekt	Övre medelkl
Ulrika, Ulf	Ulrik	Sp	Konstnärligt yrke	Tjänsteman mellan	Medelkl.
Vera, Valter	Vilgot	Sp	Tjänsteman, mellannivå	Forskare	Övre medelkl.
Yumiko, Yngve	Yonah	Fr	Forskare	Forskare	Övre medelkl.
Wilma, Wilmer	Wilda	Sp	Forskare	Forskare/universitetslär.	Övre medelkl.

Samtliga namn är fingerade, i de fall uppgift om respektive eller barns namn saknas har inte ett fiktivt namn tilldelats utan de har benämnts efter den relation de har till den intervjuade.

Att konstruera ett mångdimensionellt rum av hållningar till språk och språkundervisning

I den här undersökningen är det familjers skilda hållningar till språk och språkundervisning som står i centrum. För att analysera skillnader i hur familjer förhåller sig till språk och språkundervisning krävs en metod som tar fasta på vad som skiljer sig åt, och vad som inte gör det, för en mängd variabler på en och samma gång. Det är mot denna bakgrund *specifik multipel korrespondensanalys* använts (vilken ingår i familjen av geometriska dataanalyser) en statistisk metod vilken tillåter att undersöka ett flertal kategoriska variabler samtidigt viket

möjliggör att kartlägga mönster och relationer.²⁹⁵ Analysen resulterar i två geometriska rum, ett för individerna och ett för kategorierna, vilka åskådliggör de mest väsentliga skillnaderna i materialet. I utfallsrummet placerar sig individer med liknande svarsmönster nära i rummet medan de som är mer olika hamnar längre ifrån varandra vilket möjliggör att undersöka, samt därmed besvara frågor om, hur ställningstaganden är relaterade till varandra samt hur de relaterar till andra typer av egenskaper, och tillgångar.

Resultaten av korrespondensanalysen visar ett mångdimensionellt rum av hållningar till språk och språkundervisning. Den första dimensionen beskriver de största skillnaderna i materialet, den andra de nästa största skillnaderna, den tredje de tredje största skillnaderna och så vidare.²⁹⁶ Det som framför allt särskiljer specifik multipel korrespondensanalys från multipel korrespondensanalys är möjligheten att sätta kategorier som passiva vilket bland annat möjliggör att hantera internt svarsbortfall samt även skräpkategorier såsom ”övrigt” eller ”vet ej”. Metoden passar därför särskilt väl för analyser av enkäter där möjligheten att inte avge ett svar vanligen medges.

Analysen i föreliggande kapitel bygger på de familjeenkäter som hösten 2015 distribuerades till elever vid 25 av Uppsalas 29 grundskolor vilka det året erbjöd årskurs sju. Familjeenkäterna, som tidigare beskrivits i kapitel 3 bestod av en del som riktade sig till den språkstudierande eleven och en del som vände sig till dennes föräldrar.²⁹⁷ Endast enkätsvar där såväl föräldra- som elevdelen sändes åter tillsammans har använts i analyserna. Av de 440 enkäter som inkom har 404 använts för att konstruera rummet. De enkätsvar som uteslutits ur analysen har antingen haft en hög andel internt svarsbortfall (14 enkätsvar) eller så har eleven valt bort att läsa ett modernt främmande språk (22 enkätsvar). Analysen har sedan fördjupats och nyanserats ytterligare med utdrag ur de 24 familjeintervjuer som vårterminen 2015 och vårterminen 2016 genomfördes med föräldrar till elever i årskurs fem vilka valde språk inför årskurs sex. Denna grupp var, som framkommer av tabell 3 i föregående avsnitt, en än mer resursrik grupp familjer än de familjer som besvarat enkäten

De variabler som användes för att strukturera, och således bygga upp, rummet av hållningar till språk och språkundervisning benämns *aktiva variabler*. Det geometriska rummet konstruerades utifrån frågor ur familjeenkäten vilka föräldrar fått ta ställning till på en femgradig likertskala.²⁹⁸ Svaren har i ett senare skede

²⁹⁵ Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004), *Geometric Data Analysis. From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*; Le Roux, B. & Rouanet, H. (2010), *Multiple Correspondence Analysis*. Specifik multipel korrespondensanalys har använts i ett flertal svenska och internationella undersökningar. För att nämna några Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Börjesson, M. m.fl. (2016a), ”Cultural Capital in the Elite Subfield of Swedish Higher Education”.

²⁹⁶ Benzécri, J.-P. (1992), *Correspondence Analysis Handbook*, s. 405.

²⁹⁷ Se kapitel 3 för en diskussion om hur familjebegreppet har tillämpats vid utformningen av enkät- och intervjuundersökningen.

²⁹⁸ Att rummet slutligen byggdes på frågorna med likertskala beror på följande omständigheter 1) rangordningsfrågorna var få till antalet 2) likartade svar avgavs av föräldrarna på

grupperats i tre grupper, positiva, neutrala samt negativa hållningar.²⁹⁹ Totalt 18 frågor användes vilka har sorterats in under fem temarubriker: *generella hållningar till språk*, *språks användbarhet*, *språkundervisningens innehåll*, *språklärares kompetenser* samt *hållningar till betyg*.³⁰⁰ Om utbildningsstrategier förstås som grupper mer eller mindre medvetna strävan att bibehålla eller förbättra sin sociala position är det för att förstå familjernas strategier i relation till språk och språkstudier viktigt att ha med sig mer generella hållningar till undervisning. Här används hållningar till betyg och bedömning, en central del av undervisningspraktiken då de utgör villkor för vidare studier. Vi såg i kapitel 4 att elevernas generella studieframgång var relaterad till elevers benägenhet att erhålla betyg, och i synnerhet höga betyg, i moderna språk i slutet av grundskolan.³⁰¹

Det går att argumentera för användandet av andra variabler vid konstruktionen av rummet men i detta fall skapades rummet av ställningstaganden och därmed har de variabler som behandlar praktiker eller andra typer av tillgångar inte använts som aktiva i rummets konstruktion. En grundprincip inom geometrisk dataanalys är att inte konstruera rummet av de egenskaper man är mest intresserad av. I fallet med denna undersökning om hur familjer förhåller sig till, och investerar i, språk och språkundervisning bör exempelvis olika mått på tillgångar (socialt ursprung och tillhörande livsstilspraktiker) inte brukas som aktiva. Dessa strukturerande faktorer projiceras i ett senare skede in som *supplementära variabler* i den etablerade strukturen.³⁰² Vi återkommer till dessa supplementära variabler senare i kapitlet och vänder nu fokus mot de variabler som strukturerar rummet av hållningar till språk och språkundervisning.

De fem rubrikerna är relativt jämnt fördelade avseende antal variabler och antal aktiva kategorier. *Generella hållningar till språk* består av 4 variabler och 12 aktiva kategorier. *Språks användbarhet* utgörs av 4 variabler och 11 aktiva kategorier.³⁰³ *Språkundervisningens innehåll* består av 4 variabler och 12 aktiva kategorier. *Språklärares kompetens* utgörs av 3 variabler och 9 aktiva kategorier.

rangordningsfrågorna 3) rangordningsfrågorna hade en lägre svarsfrekvens i förhållande till frågorna med likertskala, det vill säga en större andel internt bortfall. Vidare kan konstateras att det är en relativt homogen grupp familjer som besvarat enkäten, vilket mest sannolikt är en del i förklaringen till att svaren i rangordningsfrågorna ter sig likartade.

²⁹⁹ Se kapitel 3 för en mer ingående beskrivning av enkätens utformning och genomförande.

³⁰⁰ Det som i denna text benämns moderna språk är de språk som är vanligast förekommande att studera som modernt språk inom ramen för språkval: spanska, franska, tyska och kinesiska. Kinesiskan är ett relativt nytt inslag i språkundervisningen och dess införande och etablering finns beskriven i Sahlberg Wu, H. (2015), *Kinesiskan flyttar in. Nytt skolspråk i Sverige*. I Skolverket (2013), "Dags för språkval!" står att eleven kan välja mellan minst två av språken franska, tyska och spanska och kanske fler språk än så på den lokala skolan.

³⁰¹ Se Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 16–18; Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, s. 179–180 för en redogörelse för begreppet strategi inom Bourdieutraditionen.

³⁰² Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004), *Geometric Data Analysis. From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*, s. 214–215; Le Roux, B. & Rouanet, H. (2010), *Multiple Correspondence Analysis*, s. 68–70.

³⁰³ Här har kategorien Spanska anv. - satts som passiv då den utgör en mycket liten grupp och analysen är känslig för extremer.

Hållningar till betyg utgörs av 3 variabler och 9 aktiva kategorier. Absoluta och relativa frekvenser för variabler och teman framgår av tabell 4 nedan. Ett skäl till att vissa variabler har tagits med i analysen, medan andra inte medtagits, är att de delvis mäter samma sak och därmed skapar en redundans genom att de förstärker varandra. Vidare har variabler där det funnits en övervägande samstämmighet i föräldrarnas förhållningsätt uteslutits då de därmed inte bidrar till variansen i materialet. Exempelvis var föräldrarna synnerligen överens gällande vad som kännetecknar en god språklärare. Läraren bör vara en skicklig pedagog (96,8 %), ha ett engagemang för sitt ämne (97,5 %) samt inspirera och uppmuntra till aktiv kommunikation på målspråket (97,3 %). Samstämmigheten i vad som utgör en god språklärare framträdde också i de genomförda intervjuerna i vilka föräldrarna återkom till den gode läraren som en person med engagemang och kunskap i sitt ämne, som inspirerar och som bekräftar eleverna.

Carl (civilingenjör): Men de [lärarna] måste väl göra allting lite roligt också för att barnen ska hålla uppmärksamheten igång och... framförallt vara väldigt engagerad i sitt eget ämne så att de själva brinner för det så att de själva är intresserade av det ämne de undervisar.

Cecilia (jurist): Det skiner nog igenom om de inte är det i alla fall.

Kent (gymnasielärare): En slags närvaro skulle man kunna säga alltså. [...] närvarande i det man gör. För det måste man ju vara om man går in och ska ha en genomgång exempelvis. Om man inte kan sina saker, jag menar det är avslöjat på två minuter och sen är det förtroendet förbrukat för resten av framtiden. Så närvaro och engagemang skulle jag nog vilja lyfta fram.

Karin (kemist): Ja engagemang är ju, att man är intresserad av sitt ämne och av att undervisa.

Kent: Och kunnig. I ämnet skulle jag säga.

Bo (gymnasielärare): Ungefär samma saker som gäller för en lärare generellt alltså att man är inspirerande, att man är välstrukturerad att man[...] Grunden i all pedagogik är att etablera en bra relation och sen naturligtvis ämneskunskaper som, som gör att man kan vara inspirerande och så. Det är väl de saker som jag kommer att tänka på [...]

Tabell 4. 18 aktiva variabler, 54 aktiva kategorier 19 passiva kategorier. Absoluta och relativa frekvenser.

Generella hållningar till språk	N	%	Språkets användbarhet	N	%	Språkundervisningens innehåll	N	%	Språklärares kompetenser	N	%	Hållningar till betyg	N	%
Den som kan flera språk är en intelligent person			Tyska är användbart			... om film, musik, lyrik på språk			Läraren har goda kunskaper i litteratur			Betyg är ett rättvist bedömningsystem		
Flera språk IQ -	133	32,9	Tyska anv. -	62	15,3	Lära film/musik -	160	39,6	Litteraturkansk. -	82	20,3	Betyg rättvist -	110	27,2
Flera språk IQ 0	161	39,9	Tyska anv. 0	130	32,2	Lära film/musik 0	144	35,6	Litteraturkansk. 0	141	34,9	Betyg rättvist 0	157	38,9
Flera språk IQ +	106	26,2	Tyska anv. +	209	51,7	Lära film/musik +	94	23,3	Litteraturkansk. +	176	43,6	Betyg rättvist +	136	33,7
<i>Ej uppgift</i>	4	1,0	<i>Ej uppgift</i>	3	0,7	<i>Ej uppgift</i>	6	1,5	<i>Ej uppgift</i>	5	1,2	<i>Ej uppgift</i>	1	0,2
Att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling			Franska är användbart			... om vardagslivet i de länder språket talas			Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas			Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan		
Språk pers.utv -	21	5,2	Franska anv. -	49	12,1	Lära vardag -	73	18,1	Kultur/vardagskansk. -	43	10,6	Betyg för insyn -	82	20,3
Språk pers.utv 0	83	20,5	Franska anv. 0	139	34,4	Lära vardag 0	135	33,4	Kultur/vardagskansk. 0	117	29,0	Betyg för insyn 0	111	27,5
Språk pers.utv +	295	73,0	Franska anv. +	213	52,7	Lära vardag +	189	46,8	Kultur/vardagskansk. +	241	59,7	Betyg för insyn +	209	51,7
<i>Ej uppgift</i>	5	1,2	<i>Ej uppgift</i>	3	0,7	<i>Ej uppgift</i>	7	1,7	<i>Ej uppgift</i>	3	0,7	<i>Ej uppgift</i>	2	0,5
Att behärska flera språk är viktigt			Kinesiska är användbart			... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används			Läraren har språk som modersmål			Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan		
Flera språk viktigt -	23	5,7	Kinesiska anv. -	97	24,0	Lära gram. -	26	6,4	Modersmålsralare -	180	44,6	Betyg tidigt -	266	65,8
Flera språk viktigt 0	74	18,3	Kinesiska anv. 0	114	28,2	Lära gram. 0	89	22,0	Modersmålsralare 0	127	31,4	Betyg tidigt 0	67	16,6
Flera språk viktigt +	304	75,2	Kinesiska anv. +	188	46,5	Lära gram. +	284	70,3	Modersmålsralare +	94	23,3	Betyg tidigt +	70	17,3
<i>Ej uppgift</i>	3	0,7	<i>Ej uppgift</i>	5	1,2	<i>Ej uppgift</i>	5	1,2	<i>Ej uppgift</i>	3	0,7	<i>Ej uppgift</i>	1	0,2
Det är viktigare att behärska engelska riktigt väl, flera språk är onödigt			Spanska är användbart			... skriva väl och varierat								
Engelska viktigare -	173	42,8	Spanska anv. -	14	3,5	Lära skriva -	46	11,4						
Engelska viktigare 0	125	30,9	Spanska anv. 0	70	17,3	Lära skriva 0	143	35,4						
Engelska viktigare +	103	25,5	Spanska anv. +	317	78,5	Lära skriva +	208	54,5						
<i>Ej uppgift</i>	3	0,7	<i>Ej uppgift</i>	3	0,7	<i>Ej uppgift</i>	7	1,7						

De förkortningar som används som benämning för kategorierna är desamma som används i graferna. Kursivering indikerat att kategorin är passiv

Det första steget i analysen var att besluta hur många axlar som skulle tolkas. Den här analysen gav 53 dimensioner, eller axlar, längs vilka spridningen distribueras. Det är emellertid inte meningsfullt att beskriva alla dessa dimensioner (axlar) eftersom varje ny axel bidrar i mindre utsträckning till den totala variansen än den föregående. De 13 första axlarna redovisas nedan i tabell 5. För att avgöra vilka axlar som är relevanta används ett modifierat egenvärde, vilket också redovisas i nedanstående tabell.³⁰⁴

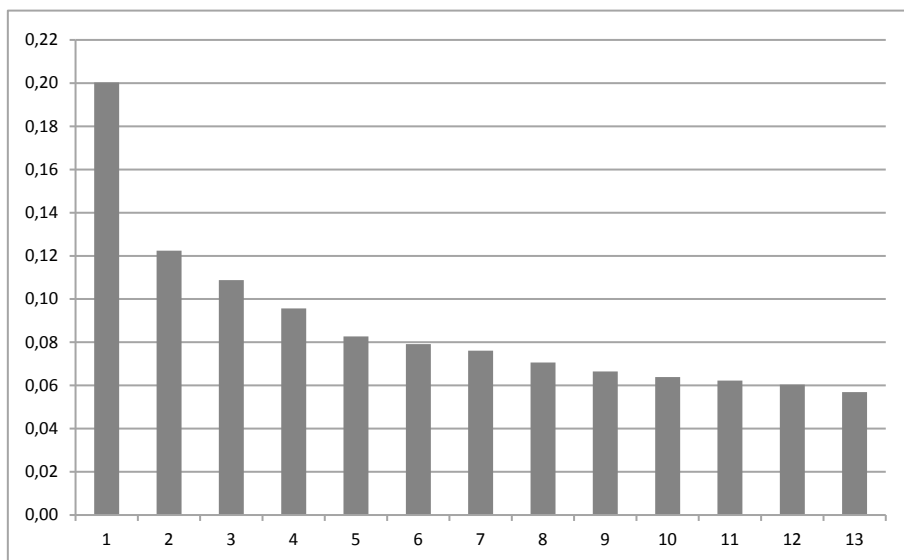
Tabell 5. Egenvärden för de 13 första axlarna.

Axel	Egenvärde	Modifierat egenvärde	Andel av total varians	Kumulativ varians
1	0,200	0,0235	65,3	65,3
2	0,122	0,0050	13,9	79,3
3	0,109	0,0032	8,8	88,1
4	0,096	0,0018	5,0	93,1
5	0,083	0,0008	2,3	95,4
6	0,079	0,0006	1,7	97,2
7	0,076	0,0005	1,3	98,5
8	0,071	0,0003	0,7	99,2
9	0,066	0,0001	0,4	99,6
10	0,064	0,0001	0,2	99,8
11	0,062	0,0001	0,1	99,9
12	0,060	0,0000	0,1	100,0
13	0,057	0,0000	0,0	100,0

Den första axeln dominerar givet att den förklarar över hälften av den totala variansen i materialet. Här är det som vi ska se längre fram företrädesvis hållningar till språkundervisningens innehåll som strukturerar rummet. De två första axlarna förklarar sammantaget 79,3 % av variansen i materialet och om även den tredje axeln tas med för tolkning sammanfattar dessa tre 88,1 % av variationen. Huruvida det är två eller tre axlar som är relevanta att tolka avgörs utifrån ett sociologiskt relevanskriterium, det vill säga huruvida de bidrar till en ökad förståelse av strukturen. I denna analys har de tre första axlarna valts för tolkning.

³⁰⁴ Användandet av modifierade egenvärden rekommenderas med anledning av att den multipla korrespondensanalysen ofta innehåller ett stort antal variabler vilket genererar ett stort antal axlar. Detta får till följd att de första axlarnas andel av den totala variansen är låg vilket leder till att axelns förklaringsvärde underskattas. De modifierade egenvärdena ger således en mer realistisk bild av axlarnas betydelse. Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004), *Geometric Data Analysis. From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*, s. 201, 209 samt Le Roux, B. & Rouanet, H. (2010), *Multiple Correspondence Analysis*, s. 39.

Diagram 15. Egenvärden för de 13 första axlarna.



Nästa steg i analysen var att granska de enskilda temarubrikernas bidrag till de axlar som valts för analys. För den första axeln, vilken är den axel med störst förklaringsvärde, är det framförallt *språkundervisningens innehåll* som utgör 36,8 % av den totala variansen för axeln, följt av *språks användbarhet* (22, %) samt *språklärares kompetens* (20,0 %). Variansen för axel 2 utgörs i huvudsak av *hållningar till betyg* (47,8 %) och *språks användbarhet* (27,9 %). Temarubrikerna som bidrar mest till axel 3 är återigen *språks användbarhet* (34,7 %) och *språklärares kompetens* (26,3 %). Således bidrar rubriken *språks användbarhet* till såväl axel 1 som axel 2, som axel 3 men med starkast bidrag på den tredje axeln.

Tabell 6. Bidrag till de fem temarubrikerna för axel 1 till 3.

	Axel 1	Axel 2	Axel 3
Generella hållningar till språk	17,4	12,7	6,7
Språks användbarhet	22,9	27,9	34,7
Hållningar till betyg	2,9	47,8	11,2
Språkundervisningens innehåll	36,8	3,5	26,3
Språklärares kompetens	20,0	8,1	21,1
Totalt	100,0	100,0	100,0

Axel 1: Positiva och negativa hållningar till språks kulturella och formalistiska aspekter

Den första axeln förklarar sammantaget 65,3 % av den totala variationen och här är det i högsta grad hållningar till språkundervisningens innehåll som strukturerar variansen. Frågan som ställdes till föräldrarna var ”Hur viktigt är det för er att ert barn inom ramen för språkvalet lär sig att:” vilken följdes av ett antal påstående

rörande språkundervisningens innehåll vilka föräldrarna fick ta ställning till på en skala från instämmer helt till instämmer inte alls.³⁰⁵ De aspekter av språkundervisningens innehåll som bidrar till konstruktionen av rummet av hållningar till språk och språkundervisning är följande: 1) om film, musik, lyrik på språket 2) om vardagslivet i de länder språket tala, 3) förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används 4) skriva väl och varierat. Dessa aspekter berör antingen språkundervisningens kulturella aspekter (film, musik och vardag) eller dess mer formalistiska (att skriva väl och att förstå grammatik).³⁰⁶

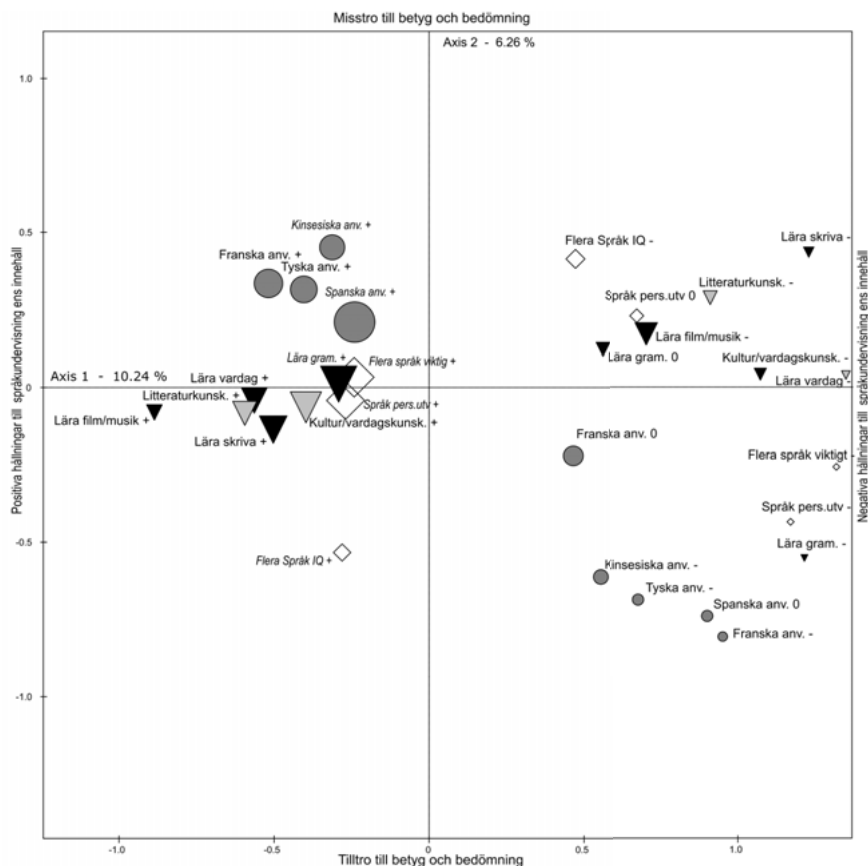
Den huvudsakliga oppositionen som framträder längs med axel 1 är mellan positiva och negativa hållningar till språks formalistiska och kulturella aspekter. I rummets vänstra halva finner vi positiva hållningar medan vi i dess högra halva återfinner negativa hållningar samt ett antal neutrala sådana. Bland de värden som bidrar mest finner vi till vänster hållningar gällande att det är viktigt att eleverna förvärvar kunskaper om film, musik, lyrik på språket (5,1 %), kunskaper om vardagslivet i de länder språket talas (4,2 %) samt förmågan att skriva väl och varierat (6,1 %). Till höger i rummet återfinns negativa hållningar till att lära om film, musik, lyrik på språket (5,5 %), om vardagen i de länder där språken talas (5,8 %) samt att skriva väl och varierat (4,8 %). I grafen återfinns även hållningar till huruvida det är viktigt att eleverna lär sig grammatik (positiv vänsterut 1,7 %) eller ej (negativ högerut 6,2 %).³⁰⁷

³⁰⁵ I analysen har svarsalternativen grupperats på så vis att de som instämmer utgör en grupp, de som inte instämmer utgör en grupp och de som placerat sina svar i mitten har tolkats som att de intar en neutral hållning, varken positiv eller negativ. Denna neutrala mitt skulle kunna benämnas *varken eller*.

³⁰⁶ I grafen presenteras de kategorier som bidrar över medelvärdet ($53/100 = 1,89$) samt ett antal kategorier vilka medtagits för förtydligande av tolkningen, dessa är kursiverade. I den löpande texten används endast en decimal medan det i tabellerna i appendix anges två decimaler. Storleken på symbolerna är proportionell till dess vikt.

³⁰⁷ Den positiva hållningen till att det är viktigt att eleverna lär sig grammatik bidrar under det genomsnittliga värdet för kategoriernas bidrag till axlarna, men har ändå medtagits för att tydliggöra motsättningen gentemot dess negativa motsvarighet med högt bidragsvärde, vilket återfinns till höger i grafen.

Diagram 16. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 1 i planet av axel 1 och 2.



- ◇ Generella hållningar till språk ● Språks användbarhet ▼ Språkundervisningens innehåll
- ▽ Språklärares kompetenser ■ Hållningar till betyg

Att samtala och argumentera i vardagliga situationer är en av de egenskaper som inte sprider sig i rummet på grund av hög samstämmighet hos de svarande om vikten av att barnen lär sig denna färdighet, och ingår därmed inte i rummets konstruktion. De intervjuade föräldrar återkom frekvent till vikten av att tala språket, i relation till frågor om vad det innebar att kunna ett språk, vad det var viktigt att eleverna lärde sig inom ramen för språkundervisningen samt i relation till vad som utgjorde en bra språklärare.

Jessica (läkare): Jag tror, fast jag vet ju inte vilken egenskap det är, men just att en språklärare måste ju få eleverna att våga prata språket över huvud taget för att man ska kunna tillgodogöra sig det tänker jag för att man kan ja... det finns ju olika sätt att göra det på men... att på nått vis ändå locka fram glädjen i att kunna använda språket och att det kanske inte blir rätt och att det är helt ok att det kanske inte blir

så himla rätt första gången heller men att... att liksom mer få fram den nyfikenheten och intresset tycker jag för att man kan använda sitt språk rent praktiskt.

Det var tydligt att det var viktigt för föräldrarna att deras barn fick ett naturligt säkert och bekvämt förhållningssätt till utövandet av språk. Detta var framförallt viktigt i relation till engelskan, men även i det moderna språket. Ett språk kan man när man klarar sig i vardagen menade Olivia (tjänsteman mellan). Det var en av de definitioner som gavs, men det fanns flera.

Olivia (tjänsteman mellan): Nej men för att kunna ett språk [...] men alltså kunna klara sig på vardagsnivå, ja i.... engel... ja i det landet på vardagsnivå såhär då kan man väl språket.

Beata (ingenjör/tekniker): Att kunna klara sig lite på egen hand att kunna ta sig fram. Och sen så tror jag också det handlar om, att man visar lite respekt för ett land, och dess invånare genom att åtminstone försöka ta sig fram på deras eget språk, och det är roligt för att det skapar... jag menar om man är usel på språket i sig så kan, ändå... genom att försöka... man blir hjälpt[...]

Bo (gymnasielärare) : Ja men viktigt att kunna det är väl just som Beata säger att... men det beror ju lite grand på sammanhang naturligtvis. Ja men är man ute och reser då är det ju viktigt att kunna fråga efter vägen, och sen lite... det är ju nån slags stegring såhär att ur socialt perspektiv, då är det viktigare att kunna liksom sitta och föra ett samtal.

Det var inte enbart språkets kommunikativa funktion för att klara sig på resande fot som föräldrarna återkom till utan också språkets kopplingar till andra kulturer. Språk har skilda funktioner, och ställer skilda krav på brukaren, beroende på om det används för att hanka sig fram på resande fot eller för att passa in i en annan kulturell kontext.

Ann (sjuksköterska): Men det är ju spännande med språk för att det är ju, på nått vis också att lära känna en ny kultur och, det är ju så mycket som följer med språket [...] Jag hoppas att det inte blir så att barnen och ungdomarna kommer att välja bort språken därför att det är så berikande att lära sig ett språk på alla möjliga olika vis.

Pia (läkare): Och sen just kanske kulturen för det var ju mycket... det är liksom att göra det roligt att man lär sig om landet och länderna.

Peter (officer): Jo. Ja men jag tror ändå att möta liksom andra kulturer genom språket och det går aldrig lika bra om du inte har språket och jag kan tycka att läser hon nu franska, sjuan, åttan, nian och sen inte läser mer ja då är det bra, då har hon en typ av bildning.

Kunskaper i moderna främmande språk ansågs med andra ord öppna dörren till målspråksländernas kulturella världar. Språk fungerar även som ett verktyg för djupare kulturell förståelse, både av den nya kulturen och av den egna menade Tova (forskare/univ.lärare). Denise (högre tjänsteman) fann det svårt att dra

gränsen mellan vad som är språklig och kulturell förståelse då dessa enligt henne var mycket nära kopplade till varandra.³⁰⁸

Tova (forskare/univ.lärare): Att man kan ett språk innebär ju att man har tillgång till det språkets kultur [...] utan att det ska genom nått översättningsfilter och så, man har direkt tillgång till landets kultur. Och invånarna i det landet som språket talas i och ja att man förstår både sig själv och andra bättre. Att man kan ett annat språk betyder ju också att man förstår att det finns skillnader mellan det språket och ens eget språk.

Denise (högre tjänsteman): Vad det innebär att kunna ett språk... ja alltså det glider väl ihop med kultur också förstås. Det är svårt att veta vad som är språk och kultur, till slut. Men jag tycker inte att ett språk bara är talat, och då, glider det ihop med kultur, men var gränsen går det vet jag inte.

Vid djup språklig förståelse hade man således även tillgång till ett språks, eller ett lands, kultur. Ett mått på denna djupa språkliga förståelse var att kunna uppfatta och använda sig av ett språks alla nyanser menade ett flertal av de intervjuade föräldrarna. En indikation på att besitta denna kunskap var enligt Elias (forskare) att kunna vitsar ”med underton och alltså, då ska man ju kunna både landets historia och nyanser.”

Sara (gymnasielärare): If you know a language – how to tell a good joke. How to laugh at a good joke. I think that is a good indicator that you have a good grasp of the language. If, if you can just, if you can be understood and... to be able to express yourself you know... I've... the English are very lazy when it comes to languages, everyone speaks English so they don't bother there's no emphasis of languages in schools and coming here, I mean I did French for five years when I was at school but I did one hour a week.

Utöver hållningar till språkundervisningens innehåll och till språklärares egenskaper bidrar hållningar till de moderna språkens användbarhet till variationen i axel 1. I synnerhet de två språk som sedan länge är etablerade som främmande språk i skolundervisningen, franska och tyska.³⁰⁹ En positiv värdering av franska (3,9 %) och tyska (2,3 %) placerar sig till vänster i rummet medan de

³⁰⁸ Om interkulturell förståelse se exempelvis Hult, F., M. (2012), ”English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice”; Oakes, L. (2001), *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*; Woodgate-Jones, A. & Grenfell, M. (2012), ”Intercultural Understanding and Primary-Level Second Language Learning and Teaching”; Weenink, D. (2008), ”Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World”; Clapp, Edward, refererad i della Chiesa, B., Scott, J. & Hinton, C. (2012), *Languages in a Global World. Learning for Better Cultural Understanding*, s. 452.

³⁰⁹ Se exempelvis Cabau, B. (2014), ”The ‘Language Tournament’ within the Swedish School System (1849–1946)”; Cabau-Lampa, B. (2007), ”Mother Tongue Plus Two European Languages in Sweden: Unrealistic Educational Goal?” för en utförligare genomgång om skilda språks status som förstaspråk inom ramen för svensk skola.

neutrala och negativa hållningarna återfinns till höger (franska anv. - 3,1 %, franska anv. 0 2,1 % och tyska anv. - 2,0 %).³¹⁰

Eleverna avgav ett antal svar angående språks användbarhet som frihandssvar på frågan om varför de valt ett visst språk, däribland att det var ett stort och utbrett språk som talas av många, alternativt för egen användning på resor. Liknande utsagor återkom i intervjuerna med föräldrar. Cecilia (jurist) menade att alla språk var användbara.

Cecilia (jurist): Alla

Josefine: Alla?

Cecilia: Jag vet inte... ja tyska är ju bra att kunna. Franska är ju bra att kunna, det är ju väldigt många fransmän som är jättedåliga på andra språk, så det är självklart bra att kunna franska. Spanska är väl samma sak. Alltså i delar av Spanien så är de ju bra på engelska, men i delar av Spanien så kan de ju knappt ett ord, plus att där får man ju med stora delar av Sydamerika och sådär och på franska får man ju med en massa länder i Afrika.

Cecilia var här inne på språkens kommunikativa funktion och i vilka områden de kan användas. Cecilias make Carl (civilingenjör) var dock av åsikten att tyska var det mest användbara språket, vilket det varit för honom i yrkeslivet. Här identifierades den tredje av språkets funktioner, som redskap i arbetslivet såväl som ett mervärde i kampen om åtråvärda yrkespositioner. Cecilias och Carls son valde tyska och familjen angav även att de hade valt bort skolor vid vilka det inte hade funnits möjlighet att läsa tyska. Elias (forskare) underströk tyskans och franskans värde i och med Europeiska unionen. Wilmer (forskare/univ.lärare) var inne på liknande tankar gällande språks utbredning och användbarhet i relation till dotterns val av spanska över franska.

Wilmer (forskare/univ.lärare): Globalt lite mer användbart. Hon gick på min linje och jag vet inte varför för alltså jag tycker om franskan, det är ett otroligt vackert språk och i mångt och mycket ett världsspråk också om man tänker så i diplomatin och i Västafrika, Nordafrika mycket franska så det är klart det är väldigt utbrett också men spanskan kanske ändå snäppet mer.

Frågan om språks användbarhet fick även de föräldrar som lyft fram ökad kulturell förståelse i relation till språk att konstatera att i ett samhälle där engelska är ett så etablerat språk så är inte tyska och franska lika viktiga för resande.

Ann (sjuksköterska): I dagens läge så känns ju, på ett sätt så känns ju de här tredjespråken, alltså skulle man läsa nått som var riktigt nyttigt då skulle man väl ta kinesiska om man nu tänkte sig att, att... jobba nån... på mera internationellt. På nått internationellt plan men... jag vet inte.

Anders (högre tjänsteman): Kanske är arabiska som gäller om 20 år, vem vet?

³¹⁰ I grafen har även Spanska anv. + och Kinesiska anv. + medtagits för att förtydliga tolkningen av axeln. Dessa bidrog dock något under gränsvärdet. Se tabell 63 i appendix för samtliga bidragsvärden till axel 1.

Ann: Kanske arabiska ja precis. Men däremot så franska känns, alltså franska och tyska känns ju inte längre nödvändigt att lära sig på nått vis.

Ytterligare ett antal kategorier bidrar till den första axelns variation. Positiva hållningar till språklärares egenskaper såsom att läraren har goda kunskaper i litteratur (4,3 %) samt att läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land, eller länder, språket talas (2,6 %) återfinns i rummets vänstra del medan negativa hållningar till desamma återfinns i dess högra del (litteraturkansk. - 4,7 %, kultur/vardagskansk - 5,4 %).³¹¹ Till axel 1 bidrar även tre negativa ställningstaganden till de generella hållningarna till språk vilka återfinns i rummets högra del: den som kan flera språk är inte en intelligent person (2,0 %) att lära sig språk är inte en viktig del av ens personliga utveckling (2,0 %) samt att det inte är viktigt att behärska flera språk (2,7 %).³¹² Den neutrala hållningen till vikten av språk för den personliga utvecklingen placerar sig också till höger i rummet (2,6 %).

När de intervjuade föräldrarna beskrev en bra lärare i allmänhet eller en språklärare i synnerhet återkom det stora flertalet till att läraren måste vara engagerad och intresserad av såväl sitt ämne som av eleverna. Föräldrarna lyfte fram välstrukturerade lärare och ofta en mer traditionell undervisningsform som något eftersträvansvärt och positivt.³¹³ Flera av föräldrarna, i likhet med Bo, Kent och Sara – vilka själva också var gymnasielärare – underströk ämneskunskaper utöver de mer generella egenskaperna. Sara poängterade: ”I don’t think you can have a good teacher that’s inspiring that has a poor knowledge base. You need to know your subject, absolutely know your subject”. I beskrivningen av språklärare återkom föräldrarna till språks kommunikativa och kulturella funktioner, tillsammans med glädjen i att lära.

Wilmer (forskare/univ.lärare): Ja en bra språklärare... är väl nån... som lyckas kanske förmedla glädjen i att kunna tala ett annat språk att det är roligt... och just talandet tror jag är väldigt viktigt och även skapar liksom ett slags trygghet i klassrummet att det är OK att prata och man förväntas inte säga det på precis rätt uttal utan det är... man lär sig språk på ett mera lekfullt sätt kanske än det här med, ja jag bara tänker på min egen skolgång att det har vart tycker jag alldeles för mycket att man ska göra rätt. Ordföljd och rätt böjningar och sådär och det... är en ganska stor glädjedödare och då får man inte ut så mycket av språkundervisningen tror jag utan ja... uppmuntra, att det är roligt och att man lär sig ett annat land, en annan kultur att man lyckas liksom, att det kan vara en rolig uppträcktsfärd genom att främmande språk att lära sig något om en främmande kultur också. Olika sätt att se på saker och benämna saker och så, det är en väldigt rolig del av att lära sig språk. Alltså om man lyckas förmedla det är det ju jättebra och sen är det klart att språk är också hårt arbete så det krävs ju lite

³¹¹ Frågan som ställdes var: *Vad kännetecknar en god språklärare?*

³¹² Frågan som ställdes till föräldrarna löd: *I hur hög grad instämmer ni i följande påståenden om era hållningar till språk?* I grafen har även de positiva hållningarna tagits med för tolkningens skull men dessa bidrar under gränsvärdet. Se tabell 63 i appendix.

³¹³ Se avsnittet ”Att konstruera ett mångdimensionellt rum av hållningar till språk och språkundervisning” gällande mer generella lärares egenskaper vilka lyftes fram frekvent i intervjuerna.

piska också att man ska lära sig glosor och sådär, det kommer man ju inte ifrån det måste man ju göra ändå.

För att sammanfatta ovanstående karaktäriseras rummets första axel huvudsakligen av motsättningar mellan positiva respektive negativa hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter, där de positiva hållningarna placerar sig i rummets vänstra del medan de negativa och neutrala placerar sig till höger. Språks kulturella funktion återkom även i intervjuerna med språkväljande elevers föräldrar likväl som vikten av elevernas förmåga att klara sig i vardagliga situationer. Det som framträdde var en skillnad i synen på språk för att klara sig på resa, som ett mervärde i ett kommande arbetsliv, eller att passa in i en annan kultur. För att föregripa kommande avsnitt kan noteras att samtliga deltagande i intervjustudien (i relation till deras yrke och utbildning) placerar sig nära den vänstra delen av axel 1 där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter värdesattes och där de moderna språken värderas som användbara.³¹⁴

Axel 2: Tillit och misstro till betyg och bedömning

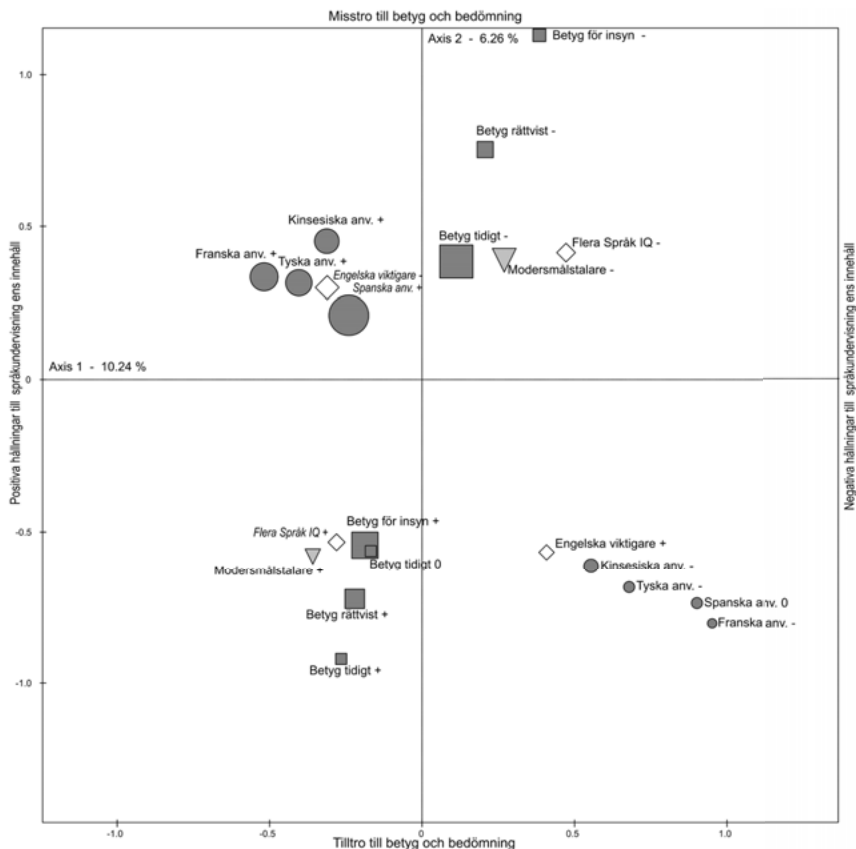
Om axel 1 i huvudsak åtskiljer positiva och negativa hållningar till språkundervisningens formalistiska och kulturella aspekter är axel 2 i det närmaste en betygsaxel vars huvudsakliga opposition utgörs av å ena sidan positiva hållningar till betyg och bedömning och å andra sidan av negativa hållningar till desamma. Den fråga som ställdes löd som följer: *Hur väl instämmer ni i följande påståenden om betyg och bedömning?* De påståenden som ingår i denna analys är följande: 1) betyg är ett rättvist bedömningssystem, 2) ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan 3) betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan.³¹⁵ I rummets övre halva samlas de negativa hållningarna till betyg och bedömning, allra längst upp återfinns hållningen att ett betygssystem inte är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan (11,7 %) och strax därunder den negativa inställningen till betyg som ett rättvist bedömningssystem (7,0 %). Även den negativa inställningen till att betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan (4,4 %) återfinns i rummets övre halva. I dess nedre del återfinns de positiva hållningarna till betyg och bedömning: att betyg bör ges tidigt i skolan (6,7 %), att betyg är ett rättvist

³¹⁴ Längs med den första axeln sprider sig även elevernas betyg i språk samt familjernas resepraktiker och övriga transnationella tillgångar. Den intresserade läsaren kan bläddra fram till avsnitten under "Ett rum strukturerat av tillgångar och praktiker" för en överblick av dessa supplementära egenskapers spridning i rummet.

³¹⁵ Utöver dessa finns fler variabler som hade varit möjliga att använda i analysen, men exempelvis "Betyg borde ges så sent som möjligt i grundskolan" utgör det motsatta påståendet till att betyg bör ges så tidigt som möjligt och dessa variabler förstärkte därmed varandra vilket resulterade i redundans. I likhet med tidigare frågor använda i analysen har föräldrar fått ta ställning till i hur väl de instämmer med respektive påstående på en femgradig skala. I appendix finns en länk till den webbsida där familjeenkäten finns bifogad i sin helhet.

betygssystem (8,1 %) samt att betyg är viktigt för föräldrars insyn i hur det går för deras barn i skolan (6,9 %). Även den neutrala hållningen till att betyg borde ges så tidigt som möjligt placerar sig i rummets nedre del (2,4 %).

Diagram 17. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 2 i planet av axel 1 och 2.



◇ Generella hållningar till språk ●Språks användbarhet ▼Språkundervisningens innehåll
 ▼Språklärares kompetenser ■ Hållningar till betyg

Betyg var ett av de teman som behandlades i föräldrintervjuerna och ett område där åsikterna gick isär även inom denna resursstarka grupp. Noterbart var det motstånd till betyg i grundskolan som återfanns hos de föräldrar som själva var lärare likväl som hos andra kulturellt rika grupper såsom kulturförmedlande och konstproducerande grupper.³¹⁶ Betygen sågs inte av dessa föräldrar som nödvändiga givet att alla ändå förväntas fortsätta till gymnasiet.

³¹⁶ Som vi snart kommer se i avsnittet "Föräldrarnas yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar" placerar sig gymnasielärare och kulturförmedlande grupper i den övre änden av axel 2 där det uttrycks misstro mot betyg och bedömning.

Hannah (grundskollärare): Eftersom vi har ett system i Sverige idag där alla ska gå i gymnasiet för att över huvud taget ha en chans på arbetsmarknaden i fortsättningen om de så bara ska jobba på McDonalds så är det... så kan jag tycka att det är fel att dom måste slås ut redan under högstadietiden för det är det som händer nu. De kommer inte in på det dom har valt och de kommer inte in... det är poängysteri liksom och det så jag kan tycka att generellt sätt så tycker jag att staten skulle lita mer på att om man nu har... inrättat en lärarutbildning så skulle man lita mera på att lärarna gör sitt jobb och att dom tar till åtgärder om det är elever som riskerar att inte tillägna sig tillräckligt mycket kunskap för att gå i gymnasiet så jag kan tycka att man skulle inte behöva betyg över huvud taget förrän i gymnasiet men det är ju min... alldeles personliga åsikt...

Även Ulrika (designer) skulle helst sett att betygen avskaffades helt vilket delvis förklaras av hennes aversion mot de nya betygskriterierna vilka hon menade inte gynnade barn som var lite ojämnt i sin prestation.

Ulrika (designer): Jag skulle ju helst vilja vara utan betyg. Faktiskt om jag ska vara riktigt ärlig. Jag tycker det är viktigast att hitta nyfikenheten och inspirationen till att lära sig och sen har jag hört jag vet inte om det här stämmer men jag har hört nu att... inom ett ämne om man får då vad är det för har de A till E? [...] Om man har A på olika delmoment inom ett ämne och så får man helt plötsligt E på ett ämne då sjunker man ner till D eller vad det nu var att det sänker ner hela betyget och då tycker jag att det är fruktansvärt för att du vet, som Uno då till exempel som kanske har svårt att hinna med att skriva, och han kanske har jättemycket kunskap i SO säger vi och sen så blir han nedvärderad i det systemet för att han kanske är... kan väldigt mycket och är aktiv på lektionerna men kanske inte hinner med att skriva ner alla uppgifter på ett prov. Då är ju det fruktansvärt.³¹⁷

Ulrika var inte ensam i sin kritik gentemot den orättvisa hon menade fanns inbyggd i bedömningskriterierna. Sara (gymnasielärare) och Rebecca (psykolog) delade denna åsikt. Rebecca beskrev det utifrån egna erfarenheter med dottern.

Rebecca (psykolog): Hon [dottern Ruth] lämnade in alla uppgifter utom den sista, hon hade A på allting, B på nån enstaka grej. Hon hade A på alla muntliga presentationer och sen lämnade hon inte in den sista uppgiften, då fick hon E i betyg. Så det här betygssystemet gagnar ju inte nån som är som hon, som är ojämn i sin prestation men som har en enorm förmåga. Och inte nån som Robin heller, som är mer, bara ojämn.³¹⁸

Nina (tjänsteman mellan) och Greta (informatör) tog kritiken mot de nya bedömningskriterierna ännu ett steg genom att understryka hur det inte bara var elevernas kunskap i ett visst ämne som bedömdes utan även till viss del deras personlighet.

Nina (tjänsteman mellan): Ja... man vet ju... Att och jag menar det har dom ju ändå gjort olika tester och visat på att man lämnar in en och samma uppgift i tre olika skolor till tre olika lärare och får tre olika betyg. Man kan lämna in en och

³¹⁷ Uno är Ulriks yngre bror.

³¹⁸ Ruth är Robins äldre syster.

samma uppgift och så har man två olika namn och det visar sig att nån med det namnet får sämre än den med alltså sådär så... det är ju liksom, det är ett svårt system eftersom det alltid bygger på den mänskliga, det blir ju liksom en subjektiv bedömning utifrån människan. Läraren vad den tycker om både vad den faktiskt ser på papper att den här personen har presterat, men det är också... vad den tycker om den här personen för det tror jag vägs in i det där. Och så tycker man ju olika vad är... det är ju som, jag tycker om en maträtt och du en annan det är inget lätt system, det är... och jag tror inte man kan göra det 100 % rättvist heller.

Greta (informatör) menade att bedömningssystemet till och med var bättre anpassat efter flickor och deras mognadsgrad än vad det var för pojkar och att systemet därmed inte bara var orättvist – utan även könsdiskriminerande. Vidare uttrycktes oro över huruvida betyg var ett rättvist system eller ej något som ställdes på sin spets av Vera (tjänsteman mellan) som oroade sig för att betyg var stigmatiserande tidigare.

Vera (tjänsteman mellan): Jag är orolig att det stigmatiserar. Att om du får ett lågt betyg så är du... är du körd i det, i ditt självförtroende och din bild av dig själv och hur du... de [eleverna] är rätt så ängsliga som det är. Jag tycker inte att dom ska stämplas redan där... och jag vet inte om jag alltid tycker att det finns ett sånt objektivt kvalitetssäkrat betygssystem att man kan lite på att det här är, verklig...

Inte alla familjer var negativt ställda till betyg. Faktum var att flera jämställde betyg med de omdömen eleverna fick genom hela grundskolan vid det årliga utvecklingssamtalet. Carl (civilingenjör) menade att ” det känns som att det vi får från skolan redan nu är en typ av betyg för det är liksom gradering från... det är en fyrgradig skala kan man säga ” en erfarenhet som delades av såväl Peter (officer) som Wilmer (forskare/univ.lärare).

Peter (officer): Jag har inga problem med att de får betyg ifrån årskurs sex, alltså du ska egentligen ha annars innan så skulle du ju haft skriftliga omdömen som egentligen ska tala om hur det går för barnet. Det jag har en åsikt om kanske det är man betygssätter enskilda kurser [...] Har du dåligt på en enda så får du ju dåligt slutbetyg och det tycker jag är tufft, man ska kunna bättra sig tycker jag och det pratar de väl om att ändra, det är väl egentligen det jag har emot... jag vill ha mer centr... alltså mera centrala prov. Förut så rättade Skolverket va, när vi hade centralprov eller standardprov.

Wilmer (forskare/univ.lärare): Ja... alltså jag är ju... uppvuxen i det tyska skolsystem på 80-talet så jag har ju liksom det perspektivet och där har du betyg från trean. Ja och varje år betyg liksom och det var inget konstigt. Men jag förstår ju också vad som talar emot betyg att det kanske inte är så lätt att summera allt som en elev har gjort på en bokstav eller en siffra eller vad det nu är så... Egentligen fyller ju dom här utvecklingssamtalen samma funktion liksom man får en liten mätning av var man står, hur man ligger till i olika ämnen och vad man behöver jobba mer med... egentligen kanske tror jag [det] är ganska bra [...] att man blir betygsatt.

Lärarstuderande Mia uttryckte en något kluven hållning till betyg och bedömning. Hon ansåg att betyg innebar mycket pappersarbete för lärare i synnerhet som betygen i årskurs sex inte fyllde någon funktion för framtiden. Därför förstod hon egentligen inte poängen med betyg i årskurs sex. Mia återkommer lite längre fram i intervjun till hur stolt dottern blivit över goda omdömen i skolan och modern refererar här till den ena nivån som ”godkänd” i ett ämne för vilket hon inte riktigt nådde upp till målen.

Mia (lärarstuderande): Jag har väl inte efterfrågat det [skriftliga omdömen] heller utan dom har sagt på utvecklingssamtalet att ja men hon klarar det här och det här. Jag behöver inte ha papper på det liksom jag litar på lärarna liksom att dom har koll på att hon lär sig det hon ska lära sig. Men nu när jag såg hur glad hon blev tänkte jag ja men om det, det kan ju vara bra för några, och tvärtom för andra självklart.

Som vi snart kommer se i avsnittet ”Föräldrarnas yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar” placerar sig flertalet lärarkategorier och kulturförmedlare/konstnärliga arbeten nära den del av axel 2 där en misstro gentemot betyg och bedömning är överrepresenterad. Även universitetslärare och forskare placerar sig närmre den pol där misstro uttrycks mot betyg i rummet av hållningar till språk och språkundervisning. Såväl läkare som högre tjänstemän i offentlig sektor placerar sig nära rummets mitt i förhållande till axel 2, vilket innebär att inställningen till betyg inte är något som förenade familjerna inom dessa två yrkesgrupper inom den övre medelklassen som deltagit i enkätstudien, utan det fanns en splittrad syn på betygets funktion. Det intervjuutsagorna här påvisar är att det även inom den resursstarka gruppen som deltagit i undersökningen finns en viss spridning i hållningarna till betyg och bedömning, den är inte odelat positiv men inte heller odelat negativ.

Utöver den huvudsakliga motsättningen i hållningar till betyg finner vi även längs med denna axel en motsättning gällande huruvida de fyra moderna språken är användbara eller ej. I den övre delen av rummet finner vi positiva hållningar till de moderna språkens användbarhet franska (6,2 %), spanska (1,6 %) ³¹⁹, tyska (2,3 %) och kinesiska (4,3 %) och i dess nedre del de negativa hållningarna till tyska, franska och kinesiska (Tyska - 3,3 %, Franska - 3,6 %, Kinesiska - 4,1 %) samt neutral till spanskas användbarhet (4,3 %). ³²⁰ Bidrar till axel 2 gör även hållningen att det är viktigare att kunna engelska riktigt väl vars positiva värdering finns i rummets nedre del (3,7 %). Ann (sjuksköterska), som förvisso menade att språk öppnade dörrar till nya kulturer kom fram till att det ändå var allra viktigast att barnen behärskade engelska riktigt väl.

³¹⁹ En positiv värdering av spanskans användbarhet (1,6 %) bidrar strax under gränsvärdet för genomsnittligt bidrag (1,89 %) men har medtagits för en förtydligad tolkning av oppositioner.

³²⁰ Dessa variabler bidrar även till axel 1 och axel 3, men som starkast till axel 2. Se tabell 64 i appendix.

Ann (sjuksköterska): Egentligen så är det ju klart att det är ju engelskan på nått vis som, som man verkligen, verkligen vill att de ska behärska flytande. Så är det ju. Så att om tjejerna säger att de vill studera utomlands till exempel, det är klart att det skulle... Alva ska ju, studera på Sorbonne säger hon, så det går inte att rucka på. Men annars så om de skulle fråga en om råd då är det klart att man skulle, om de frågade vad tycker ni och så, då skulle jag nog säga att jag tycker att de skulle studera i England eller USA. Inte Australien det är för långt bort.

Josefine: Är det för kommunikationsflytets skull då? Australien är en bit bort?

Ann: Ja, så att för att bli flytande på engelska, man har så oerhört stora fördelar, också om man är inom universitetsvärlden, det är ju så mycket engelsk litteratur och artiklar och allting blir mycket lättare om man behärskar engelska bra.³²¹

Att värdera engelska som ett viktigt och värdefullt språk behövde inte utesluta att färdigheter i ytterligare ett språk värderades positivt, vilket såväl Ann som Bo och Beata gav uttryck för.

Beata (ingenjör/tekniker): Det ger ju ett mervärde i och med att man får tillträde till, kanske, en annan kultur på ett annat sätt eller ett annat land eller... och beroende på om du kanske jobbar då kan det vara bra att ha, när du har mycket kontakt med ett annat land då kan det vara bra att ha just det språket, kunna det språket. Så att där kan man ju ha ett klart mervärde, men ja.

Bo (gymnasielärare): Men jag håller med, engelskan känns ju som viktigast, men ibland kan det vara jättebra att nisch, jag pratade igår med en tjej som funderar på att läsa kinesiska och jag menar, det var ju inte många elever som funderade på det.

Att värdera engelska innebar således inte per automatik att inte värdera andra främmande språk. Engelskan var viktig, men andra språk gav ett mervärde, inte minst i relation till kommande yrkesliv. Som vi snart ska se var det framförallt grupper med ett mindre mått av samlade tillgångar som ansåg att det var viktigare att kunna engelska riktigt väl än att behärska flera främmande språk.³²² Det är framförallt till variansen av axel 2 som variabeln ”den som kan många språk är en intelligent person” bidrar, dess negativa värde (2,6 %) återfinns i rummets övre del och dess positiva värde (3,4 %) i rummets nedre halva. Paradoxalt nog placerar sig hållningen att det är tillräckligt med engelska i samma del av rummet som hållningen att den som kan flera språk är en intelligent person. Frågan blir således om det sätts likhetstecken mellan engelska och flerspråkighet, eller om flerspråkighet förvisso må vara tecken på intelligens, men att främmande språk utöver engelska inte värderas som nödvändiga och användbara.

Hållningen att en god språklärare är modersmålstalande återfinns i rummets nedre halva medan den motsatta placerar sig i dess övre del. Det förefaller följaktligen som att den som värdesätter modersmålstalande lärare, samt flerspråkighet som ett mått på intelligens, i stor utsträckning också värderar betyg och bedömning som instrument för insyn och att dessa bör ges tidigt i grundskolan. På liknande vis finner vi en negativ inställning till betyg och

³²¹ Alva och Alice är Annas två äldre systrar.

³²² Se avsnittet ”Föräldrarnas yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar”.

bedömning tillsammans med hållningen att det inte är tillräckligt med engelska (1,8 %) ³²³ samt att man inte kopplar samman intelligens med att kunna flera språk. För Denise (högre tjänsteman) var det ett klart mervärde med en modersmåltalande lärare då språkstudierna blev mer ”på riktigt”.

Denise (högre tjänsteman): Alltså, men om man bara ska relatera till vad man själv har haft för språklärare, nu är ju jag väldigt intresserad av språk, men jag hade en spansk språklärare när jag gick på gymnasiet första terminen och hon kunde knappt prata svenska. Det var superhäftigt. [...] och det blev liksom en, ja det vet jag inte om det har med språklärare eller lärare att göra, men lärare generellt alltså. Men det vart ju liksom en ödmjukhet i hennes sätt. Samtidigt som hon krävde ganska mycket. Men just det här att det inte bara var experten utan 'vad heter det på svenska ni vet' och så kan man prata runt ett ord och det gör ju också att hon förklarar ett ord på kanske på spanska, det blir ju mer naturligt eftersom att hon var, spanjorska.[...] Sen hade jag också en fransk, på Komvux, en fransk lärare han var från Frankrike också kommer jag ihåg, och det var också, det var lite skillnad. Dels kunde de... dels kunde dom ju berika med olika såhär uttryck såhär säger man och såhär gör man egentligen, men gör inte det ni liksom, ni gör såhär. Det bara blev mycket roligare plus att det inte blir så stoff. Så det kan väl liksom vara synonymt för de språklärare som jag haft som jag tycker har varit riktigt inspirerande. Det är nog när man känt att det är lite mer på riktigt.

För att summera finner vi i den övre delen av axel 2 negativa värderingar av betyg och bedömning tillsammans med positiva hållningar till språks användbarhet. I dess andra ände finns positiva hållningar till betyg och bedömning tillsammans med negativa hållningar till språks användbarhet. Vi kommer att återkomma till betyg och bedömning i den senare delen av kapitlet givet att betyg är ett centralt område för att förstå hållningar över lag till språk och (ut)bildning.

Axel 3: Utpräglade och neutrala ställningstaganden till språks användbarhet och språkundervisningens innehåll

Den tredje axelns huvudsakliga motsättning ligger i att den särskiljer neutrala hållningar till språks användbarhet samt språkundervisningens innehåll från utpräglade hållningar till desamma. I huvudsak är det negativa ställningstaganden, med undantag av ett par kategorier, som ställs mot neutrala ställningstaganden. Det som framträder i den nedre delen av axeln är således neutrala hållningar till tre av de fyra språkens användbarhet, tyska (7,7 %), franska (5,1 %) och kinesiska (2,6 %). Hållningar till spanska språkets användbarhet bidrar inte till axelns variation. I den övre änden av axel 3 finner vi de negativa hållningarna till språkens användbarhet, tyska (8,0 %), franska

³²³ Att engelska *inte* är viktigare att kunna än andra språk är strax under gränsvärdet 1,89 % men har medtagits för att förtydliga tolkningen. Se tabell 64 i appendix.

(7,8 %) och kinesiska (1,9 %). I denna del av axeln återfinns även hållningen att det inte är viktigt att behärska flera språk (2,0 %).³²⁴

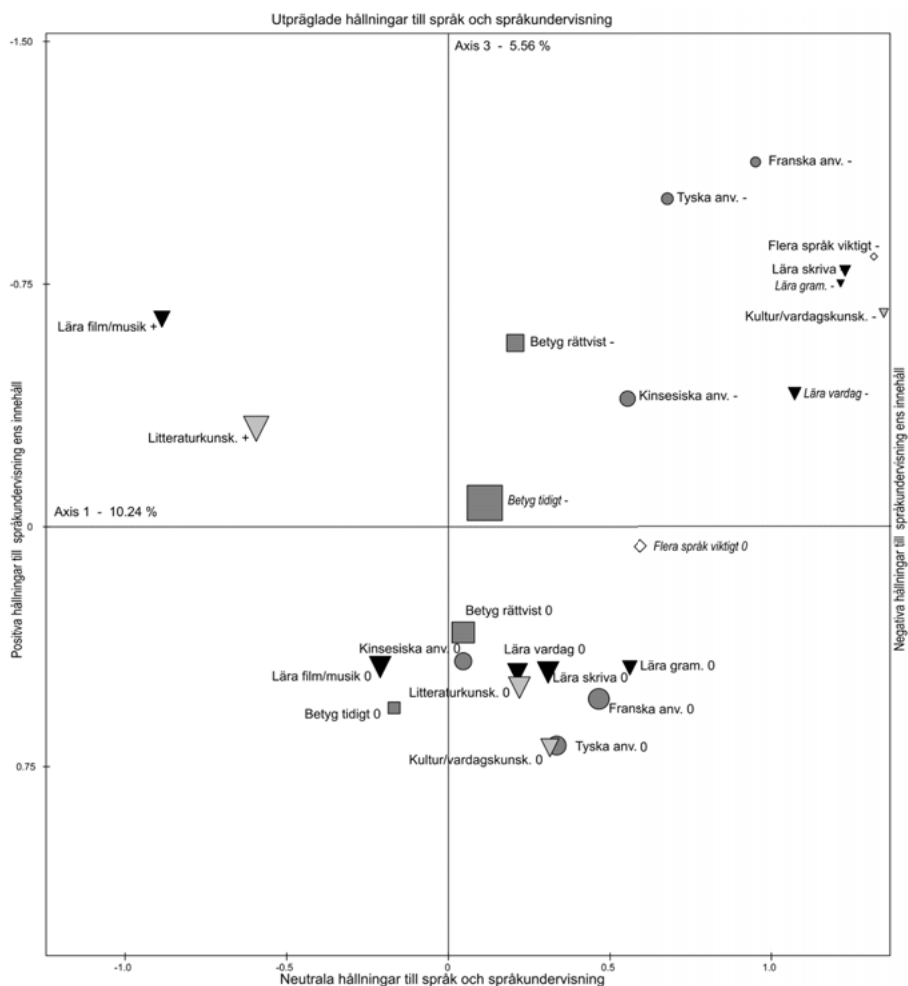
Motsättning mellan utpräglade och neutrala hållningar återfinns även när det kommer till språkundervisningens innehåll: uttalat negativa hållningar i den övre änden av axeln, neutrala hållningar i dess nedre halva. Den positiva inställningen till att lära om film, musik, lyrik på språket (4,9 %) placerade sig i den övre delen av axeln medan dess neutrala motpart återfinns i den nedre halvan (3,5 %). Övriga hållningar i rummets övre del är negativa till följande aspekter av undervisningens innehåll: skriva väl och varierat (3,6 %), om vardagslivet i de länder språket talas (1,5 %) samt att förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används (1,9 %). Neutrala hållningar till att skriva väl och varierat (3,6 %) att lära om vardagslivet i målspråkländer (3,6 %) samt att förstå grammatik (1,8 %) återfinns i rummets nedre del.

Ytterligare fem variabler bidrar till axelns variation och dess huvudsakliga motsättningar, den mellan neutrala och utpräglade ställningstaganden. Två av dessa har att göra med lärares egenskaper. I den övre halvan återfinns vi en negativ inställning till att det är viktigt att språklärare kan mycket om kultur och vardagsliv i målspråkländerna (2,3 %) medan den neutrala hållningen placerar sig i den nedre halvan (7,1 %). I den övre halvan återfinns även den positiva hållningen till lärares kunskaper om litteratur på målspråket (2,0 %). Neutrala hållningar till att betyg bör ges så tidigt som möjligt i grundskolan (2,7 %) samt att betyg är ett rättvist bedömningssystem (2,2 %) att placerar sig i rummets nedre del. Den negativa inställningen till att betygssystemet är rättvist (4,5 %) återfinns i rummets övre halva.³²⁵

³²⁴ Den neutrala hållningen till att det är viktigt att kunna flera språk har tagits med i grafen för tolkning men bidrar i mycket liten grad till axelns totala variation, 0,04 %.

³²⁵ I grafen har även kategorien Betyg tidigt - tagits med för en utökad tolkning av axeln men den bidrar i stort inte till dess varians med ett bidragsvärde på 0,2 %. Se tabell 65 i appendix.

Diagram 18. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 3 i planet av axel 1 och 3.



◇ Generella hållningar till språk ●Språks användbarhet ▼Språkundervisningens innehåll
 ▼Språklärares kompetenser ■ Hållningar till betyg

Det följer därmed att axel 3 bör förstås som en axel som särskiljer neutrala hållningar till språks användbarhet, språkundervisningens innehåll, lärares egenskaper samt huruvida betyg är ett rättvist bedömningssystem från utpräglade, i huvudsak negativa, hållningar. Att inte inta en odelat positiv eller odelat negativ hållning är också att betrakta som ett ställningstagande i förhållande till aspekter av språk och språkundervisning.

Ett rum strukturerat av tillgångar och praktiker

Utöver de *aktiva variablerna* vilka strukturerar rummet av hållningar till språk och språkundervisning som vi närmre studerat i den första halvan av detta kapitel är det möjligt att i den etablerade strukturen projicera *supplementära variabler*. Detta gjordes som ett nästa steg i analysen för att fördjupa tolkningen av rummet. Vi har redan förekommit denna del en aning genom att relatera de intervjuade föräldrarnas utsagor (baserat på deras yrken) till olika positioner i rummet av hållningar till språk och språkundervisning. De supplementära variablerna hämtades från både föräldradelen och elevdelen av enkäten då delvis skilda frågor ställdes till elev respektive föräldrar.

Först görs en analys av vanliga indikatorer på kulturella och ekonomiska tillgångar såsom familjens utbildningsnivå, yrke och inkomst, antal böcker i hemmet och familjens läspraktiker samt elevers egenförvärvade utbildningskapital. Mot bakgrund av dessa görs sedan en exkursion i relation till hållningar till betyg och bedömning. Betyg, kvittot från skolsystemet på att eleven besitter ett antal förmågor såsom att i tal och skrift kunna uttrycka sig väl, det vill säga utbildningskapital.³²⁶ Vi har även i kapitel 4 sett hur elevers generella skolframgång nära sammanhänger med elevers benägenhet att erhålla betyg, och framförallt höga betyg, i moderna språk. Slutligen vänder vi blicken mot familjernas transnationella tillgångar. Här används som mått på föräldrars transnationella tillgångar huruvida de har arbetat eller studerat utomlands medan eleverna har fått svara på ett antal frågor rörande familjernas resefrekvens och resepraktiker vilka används som mått på inte enbart elevens, utan familjens transnationella praktiker.

Föräldrarnas yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar

Som vi fann i början av kapitlet var det fråga om en synnerligen resursstark grupp som besvarat enkäten. Det fanns minst en forskarutbildad förälder i var femte familj (21,5 %) och i varannan familj minst en med en längre högskoleutbildning (50,5 %). I 11,9 % av familjerna fanns minst en förälder med en kortare högskoleutbildning. I endast 15,4 % av familjerna var familjens högsta utbildningsnivå gymnasial utbildning eller kortare. För 0,7 % av familjerna saknas uppgifter.³²⁷ Andel högutbildade var således markant högre i jämförelse med familjer i Uppsala kommun av vilka 11,4 % kom från familjer med minst en forskarutbildad förälder, 37,3 % med föräldrar med lång eftergymnasial

³²⁶ Utbildningskapital och dess definition finns utförligt beskrivet av Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*; Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. till viss del även Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*.

³²⁷ Tabeller för familjernas utbildningsnivå samt yrkesgrupp finns i appendix. Genomgående har hemmets sociala position och utbildning bestämts utifrån den av de två föräldrarna som har den högsta positionen. Se tabell 69 och 70 i appendix.

utbildning, 13,4 % med kort eftergymnasial utbildning och 28,3 % med gymnasial eller lägre utbildning.

Sett till familjernas yrkesgrupp, vilken bestäms av föräldern med högst yrkesposition, kan vi se att 7,7 % av samtliga familjer var läkarfamiljer, 10,1 % var universitetslärfamiljer, 11,4 % var civilingenjörfamiljer och 4,7 % var gymnasielärfamiljer.³²⁸ Om vi adderar familjer vars yrkesposition var högre tjänsteman i offentlig sektor (6,2 %) kan konstateras att mer än två av fem familjer i materialet utgörs av övre medelklassfamiljer som gjort betydande utbildningsinvesteringar. Grupper ur den övre medelklassen vilka innehade mer ekonomiskt kapital utgjorde en mindre andel av samtliga svarande (11,9 %) varav 3,2 % var företagsledarfamiljer och 8,7 % högre tjänstemannafamiljer i privat sektor. Av medelklassfamiljerna var 3,7 % familjer inom kulturförmedlande- och konstnärliga yrken, 5,7 % var lärare i grund- eller förskola, 12,1 % tjänstemän på mellannivå i offentlig sektor, 7,7 % tjänstemän på mellannivå i privat sektor och 6,2 % var teknikerfamiljer. Minst frekvent förekommande i materialet var familjer ur den lägre medelklassen 5,2 % samt arbetarklassen 7,2 %.³²⁹

Samtliga grupper ur den övre medelklassen var överrepresenterade bland de svarande. Bland de yrkesgrupper som var starkt överrepresenterade finner vi gymnasielärare, universitetslärare och forskare samt högre tjänstemän i privat sektor vars andel var över den dubbla bland de svarande i jämförelse med samtliga familjer i Uppsala. Gymnasielärare var den allra mest överrepresenterade gruppen ur övre medelklass, 4,7 % av de svarande jämfört med 1,5 % i hela populationen. I medelklassen var det de kulturförmedlande och konstnärliga som var starkt överrepresenterade 3,7 % i jämförelse med 1,4 % i hela populationen.

I föräldradsdelen av enkäten tillfrågades föräldrarna om hushållets bruttoinkomst samt bostadsform vilka används som indikatorer på ekonomiskt kapital. Sett till bostadsform bodde de allra flesta familjer i villa (65,6 %), i bostadsrätt (16,3 %) och i viss mån i radhus (9,4 %) medan hyresrätt eller andra typer av boenden var mer sällan förekommande (hyresrätt 6,7 %, annat 1,5 %). Det var således en grupp familjer som i hög grad ägde det egna boendet som deltog i enkätstudien.³³⁰ Gällande den månatliga bruttoinkomsten hade endast en låg andel, 7,2 % en inkomst som understeg femtiotusen kronor, och 1,7 % besvarade inte frågan om inkomst, vilket innebär att 91,1 % av familjerna i föreliggande undersökning hade en högre inkomst än den genomsnittliga Uppsalabon.³³¹

³²⁸ Hur klassificeringen i yrkesgrupper gått till finns att läsa om i kapitel 3. Klassificeringen som används är utarbetad inom forskningsgruppen för kultur- och utbildningssociologi (SEC) och bygger på yrkesposition. I enkäten fick föräldrarna dels kryssa i vilket yrke de innehade samt avge ett frihandssvar där de beskrev det egna yrket.

³²⁹ För fullständig tabell över familjernas sociala klass och yrkesgrupper i riket respektive Uppsala kommun se tabell 15 och 16. För fördelningen av de familjer som deltagit i enkätstudien se tabell 70 i appendix.

³³⁰ För boende och inkomstfördelning se tabell 71 och tabell 72 i appendix.

³³¹ Medelinkomsten i Uppsala kommun var år 2015 ca 24 500 kronor per invånare och månad enligt SCB. Ett hushåll med två försörjare tjänar således närmre 49 000 kronor i genomsnitt per månad.

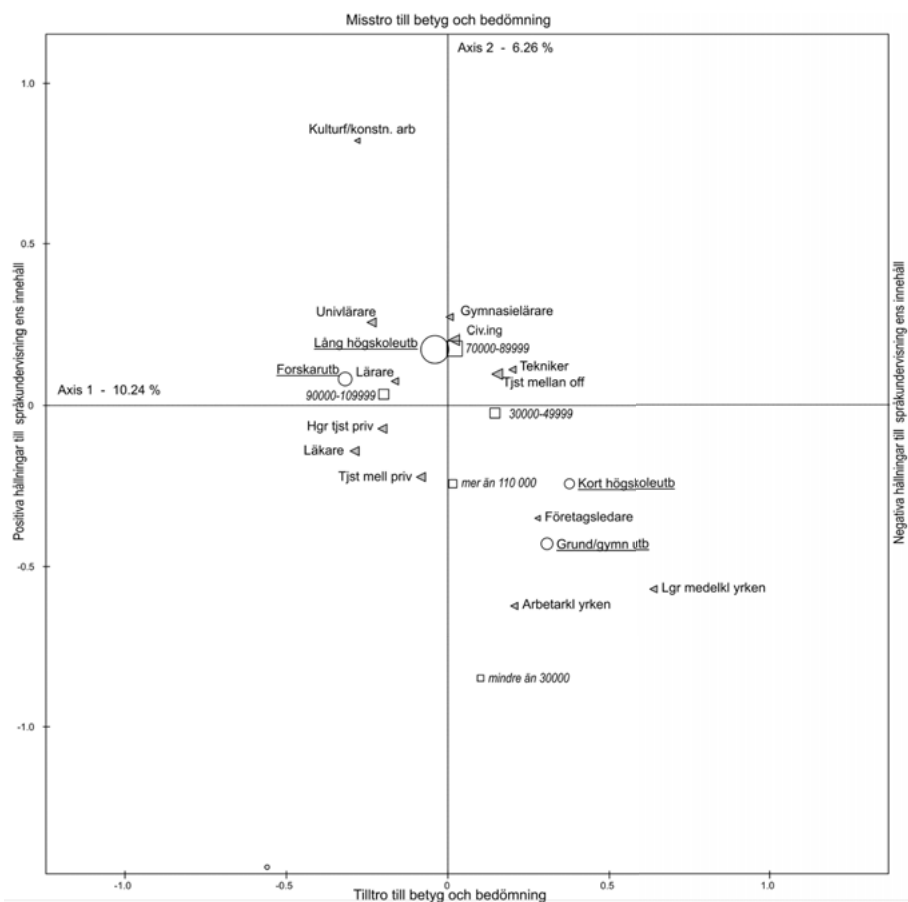
Så såg fördelningen ut andelsmässigt för familjernas utbildningsnivå, yrkesgrupp, boende samt månadsinkomst i materialet. Men hur sprider de sig i rummet av hållningar till språk och språkundervisning? När vi projicerar in familjernas högsta utbildningsnivå, yrkesgrupp samt familjens bruttoinkomst i planet av axel 1 och 2 i rummet av hållningar till språk och språkundervisning framträder en från tidigare undersökningar bekant social hierarki som särskiljer mellan grupper som har mycket av framförallt utbildningstillgångar från de som har mindre av den varan.³³² Familjens yrkesgrupp samt högsta utbildningsnivå sprider sig huvudsakligen längs med den andra axeln (den vertikala i diagram 19), men även delvis längs med den första (den horisontella i diagram 19). Spridningen liknar således en diagonal linje vilken går från den övre vänstra kvadranten till den nedre högra. Låt oss börja med att studera spridningen av familjernas utbildningsnivå innan vi närmre studerar hur yrkesgrupper samt inkomst sprider sig längs med axel 2 (vilken särskiljer positiva och negativa hållningar till betyg) och längs med axel 1 (som särskiljer positiva och negativa hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter).

Familjens högsta utbildningsnivå följer axel 2, i dess övre del finner vi familjer med minst en förälder med lång högskoleutbildning och de med minst en forskarutbildad förälder, den sistnämnda längre ut till vänster längs med axel 1. I rummets nedre högra kvadrant återfinns de med kort högskoleutbildning samt familjer med grund- eller gymnasial utbildning som högsta utbildningsnivå. Detta innebär att högutbildade familjer placerar sig i den del av rummet där vi finner negativa hållningar till betyg och bedömning och att de med mindre utbildningstillgångar placerar sig i den del av rummet där betyg och bedömning värderas positivt.

SCB.se, "Sammanräknad förvärvsinkomst per kommun år 2015 för kvinnor och män. Belopp i entals kr. Personer 20- år och äldre som har varit folkbokförda i Sverige både 2015-01-01 och 2015-12-31".

³³² Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 20; Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*.

Diagram 19. Familjens utbildningsnivå, yrkesgrupp och månadsinkomst i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



◄ Familjens yrkesgrupp ○ Familjens utbildningsnivå □ Familjens inkomst

De högst utbildade placerar sig också närmre den del av rummet (till vänster längs med axel 1) där språks kulturella aspekter värderas vilket delvis finner sin förklaring i det bildningsideal språk kan sägas utgöra. Peter (officer) uttryckte det på följande vis:

Peter (officer): Det är mera att man ska lära sig språk. Och inte så noga kanske vilket. Och läsa mycket är viktigt.

Josefine: Varför ska man då läsa språk?

Peter: [...] det kanske är gammeldags bildningsideal, faktiskt, och det, öppnar väl... alltså du får ju... det enda bra språket som jag har i övrigt är ju engelska men, det öppnar ju dörrar till andra kulturer på ett sätt.

Kanske kan detta svar också ge viss ledning i varför elevernas valda moderna språk inte sprider sig i rummet, det viktiga var att läsa ett språk, mindre viktigt vilket

av de tre som lästes. Allra längst upp, lite ut till vänster, placerar sig kulturförmedlande samt konstnärliga yrken, och allra längst ner ut emot rummets högra hörn placerar sig arbetarklassyrken.³³³ Mellan dessa två ytterlighetspositioner skiljer 1,4 standardavvikelse längs med den andra axeln, vilket är att betrakta som ett stort avstånd.³³⁴ I rummets övre del placerar sig även universitetslärare, gymnasielärare och civilingenjörer. Dessa grupper placerar sig i den del av rummet där negativa hållningar till betyg och bedömning är överrepresenterade. Arbetarklassfamiljer och lägre medelklassfamiljer placerar sig i rummets nedre del där det finns en överrepresentation av positiva hållningar till betyg och bedömning.³³⁵ I denna del återfinns vi även företagsledare vars avstånd till de kulturförmedlande och producerande är 1,2 standardavvikelse vilket är ett stort avstånd.

Ytterligare en resursstark grupp som har mycket utbildningskapital är läkare vilka vi finner relativt nära rummets mitt men längre ut åt vänster.³³⁶ Företagsledare och läkare är två grupper som även innehar ett stort mått av ekonomiskt kapital, men som i rummet av hållningar till språk och språkundervisning placerar sig långt ifrån varandra längs med den första axeln. Detta förklaras av att axel 1 struktureras av hållningar till i huvudsak språkundervisningens innehåll medan axel 2 struktureras av hållningar till betyg och bedömning. Läkarfamiljernas placering i den nedre halvan av rummet påvisar att de är mer positiva till betyg än de övriga mer utbildningsstarka grupperna inom den övre medelklassen. I likhet med högt utbildade grupper generellt värdesatte läkarfamiljerna språks användbarhet och språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter vilket indikeras av gruppens placering i rummets vänstra del. På motsvarande sätt placerar sig företagsledarfamiljerna (vilka har mer ekonomiska tillgångar och mindre mängd utbildningstillgångar) längre högerut i rummet längs med axel 1 och drar därmed mot det område av rummet av hållningar till språk och språkundervisning där det finns en överrepresentation av negativa hållningar till de moderna språkens användbarhet samt till språkundervisningens mer kulturella och formalistiska aspekter.³³⁷ Vi kan även notera att lägre medelklassfamiljer samt arbetarklassfamiljer

³³³ Bakom etiketten arbetarklassyrken döljer sig arbetaryrken inom industri, bygg, transport, service och omvårdnad.

³³⁴ Det som representeras i diagrammen är var medelpunkten för en kategori placerar sig. För enkelhets skull har ordet *medelpunkt* inte använts i den löpande texten. En tumregel vid tolkning av avstånd mellan medelpunkter i rummet av kategorier är att avstånd större än 0,5 standardavvikelse bedöms vara betydande medan avstånd över 1,0 standardavvikelse bedöms stora. Se Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004), *Geometric Data Analysis. From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*, s. 234. Se även Le Roux, B. & Rouanet, H. (2010), *Multiple Correspondence Analysis*, s. 59.

³³⁵ Bakom etiketten lägre medelklassyrken finner vi kontorsanställda, lägre tjänstemän, samt butiksägare.

³³⁶ Se exempelvis Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 181–182; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), ”En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet”.

³³⁷ Avståndet är mindre längs med axel 1 i förhållande till avstånden längs med axel 2, men fortsatt av betydande storlek. Mellan läkarna och kulturförmedlare och konstnärerna vänsterut och

placerar sig i den nedre högra kvadranten av rummet där betyg och bedömning värderas positivt.

Grupper med ett stort mått av kulturellt kapital, och i synnerhet utbildningskapital, har i tidigare undersökningar visat sig vara kritiskt inställda till betyg. Kulturellt rika grupper betraktar utbildning som ett livslångt personlighetsutvecklingsprojekt och anser inte att detta går att sammanfatta i ett betyg. De ifrågasätter därmed vad det är betygen mäter och ser dessa närmast som ett nödvändigt ont då de fungerar som urvalsinstrument till vidare studier.³³⁸ Denna hållning till betygen framträdde i de intervjuer som genomfördes med föräldrar till språkväljande elever.

Även familjernas månadsinkomster sprider sig i rummet av hållningar till språk och språkundervisning.³³⁹ Störst spridning iakttas längs med den andra axeln där vi i rummets nedre del finner månadsinkomster under trettio tusen och i rummets övre del familjer med månadsinkomster om sjuttio till nittio tusen kronor. Mellan dessa två extrempositioner skiljer 1,0 standardavvikelse, ett stort avstånd. De allra högsta inkomsterna återfinns i rummets nedre halva. Detta innebär att de med allra högst inkomster, likväl som de med allra mest blygsamma inkomster, hyser en större tilltro till betyg och bedömning och anser inte de fyra moderna språken vara användbara. Det innebär också att familjer med en inkomst mellan femtio och hundratio tusen kronor i högre grad hyser misstro till betyg och bedömning samt värderar de moderna språken som användbara.

Viss spridning av yrkesgrupper och inkomster framträder även längs med den tredje axeln. Högst upp längs med axel 3 finner vi gymnasielärare och längst ned högre tjänstemän i privat sektor. I axelns övre del finner vi även arbetarklassfamiljer och läkarfamiljer, längre ner i rummet finner vi företagsledarfamiljer och lägre medelklassfamiljer. Avståndet mellan företagsledare och gymnasielärare är 0,5 standardavvikelse och således betydande liksom avståndet mellan gymnasielärare och högre tjänstemän i privat sektor (0,7 standardavvikelse). Gymnasielärare och läkare återfinns i den övre delen av axel 3 där utpräglade ställningstaganden görs medan tjänstemän i privat sektor, företagsledare och lägre medelklass placerar sig i den del av rummet där det i huvudsak intas neutrala ställningstaganden till språks användbarhet såväl som språkundervisningens innehåll. I planet av axel 1 och axel 3 framkommer att det är i huvudsak familjer

företagsledare högerut skiljer det 0,6 standardavvikelse. Mellan läkare och lägre medelklass är avståndet 0,9 standardavvikelse.

³³⁸ Se "Axel 2: Tillit och misstro till betyg och bedömning samt Betyg och bedömning – en fördjupad analys". Se även Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 78–81 samt 88–89. Se även Palme, M. (1990), "Personlighetsutveckling som social strategi. Den kulturella medelklassens reproduktionsstrategier", s. 275–298. Jämför med Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller 'fit for fight'? Middelklassefamiliens læringskulturer" som också finner skillnader i mer kulturella och ekonomiskt rika gruppers förhållningssätt till utbildning och lärande.

³³⁹ Det ställdes även en följdfråga gällande hur många inkomsttagare som fanns i hushållet. I endast ett av fallen (0,2 %) var de tre inkomsttagare eller fler, för fyra familjer saknas uppgifter (1,0 %). Vanligast förekommande var två försörjare (88,6 %) och ensamförsörjare förekom i vart tionde hushåll (10,1 %).

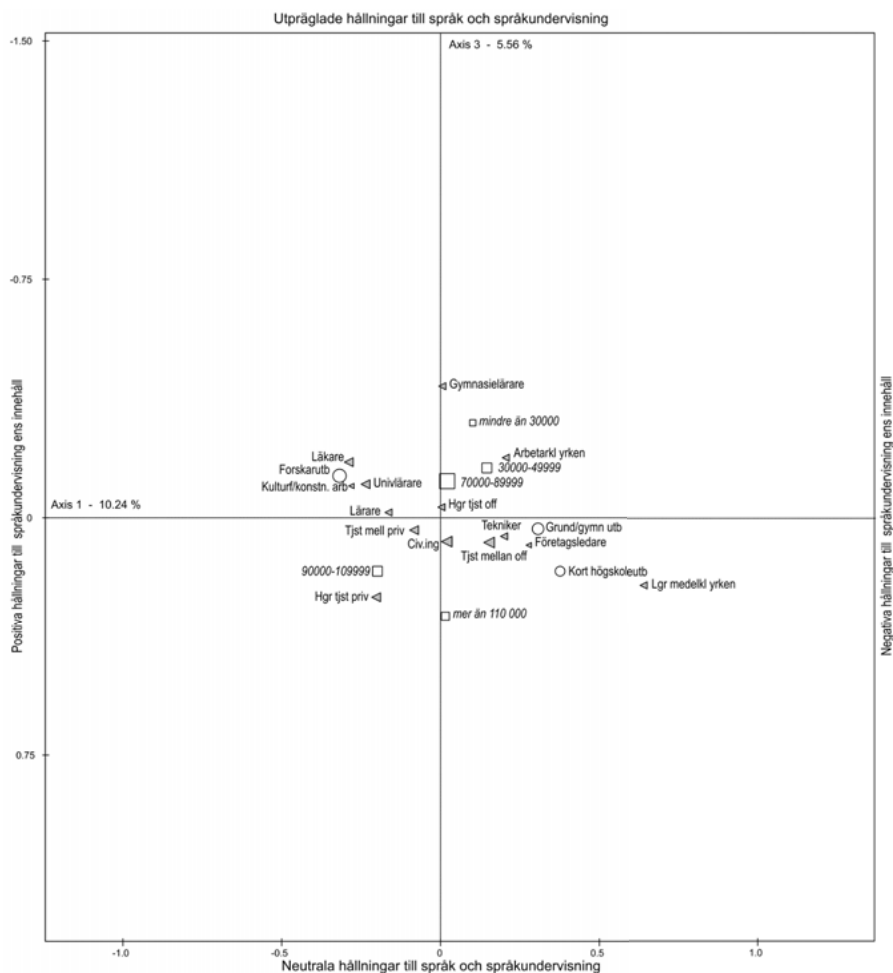
med de högsta inkomsterna som placerar sig i den del av rummet där neutrala ställningstaganden samlas. I extremposition finner vi familjer med inkomster över hundratio tusen kronor och i axelns motsatta ände finner vi familjer med medelhöga till de allra lägsta inkomsterna, trettio tusen kronor per månad eller mindre. Hög- och låginkomsttagare är ense i frågan om betyg medan åsikterna går isär angående undervisningens innehåll och språks användbarhet. De förstnämnda intar neutrala hållningar till språks användbarhet och språkundervisningens innehåll medan de senare intar mer utpräglade hållningar, i hög grad negativa sådana.

Denna något hästskoformade spridning,³⁴⁰ där vi finner utbildningsrika grupper inom övre medelklass och arbetarklass i den del av axel 3 där det tas uttalade ställningstaganden och de med mer av ekonomiska resurser ur den övre medelklassen i den andra änden, kan förstås om vi tar hjälp av begreppet *investering*. De som intar positionen med utpräglade ställningstaganden – för eller emot aspekter av språkundervisning och språks användbarhet – anser antingen att det språkliga kapitalet är värt att investera i av skäl ofta kopplat till det egna personlighetsutvecklingsprojektet (*illusio*), alternativt tar avstånd från detsamma. De grupper som intar neutrala eller negativa åsikter till språkundervisningens innehåll och språkens användbarhet kan misstänkas göra denna investering av andra skäl – för konkurrensens skull då de vet att språkliga kunskaper lönar sig i framtiden (vad Bourdieu benämnde *ataraxi*).³⁴¹

³⁴⁰ Att formen är den av en hästsko beror på den så kallade Guttmaneffekten, att ett flertal av variablerna bidrar starkt till flera axlar vilket ofta uppkommer då analyser genomförs på frågor vilka brukar en likertskala. Den tredje axeln skär således igenom den första på detta bananformade vis och särskiljer en tredje pol från den positiva och den negativa – den neutrala.

³⁴¹ Se kapitel 3 för en närmre beskrivning av begreppen investering, *illusio* och *ataraxi*. Se även Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*.

Diagram 20. Familjens utbildningsnivå, yrkesgrupp och månadsinkomst i planet av axel 1 och 3, supplementära variabler.



◄ Familjens yrkesgrupp ○ Familjens utbildningsnivå □ Familjens inkomst

Familjernas läspraktiker och antal böcker i hemmen

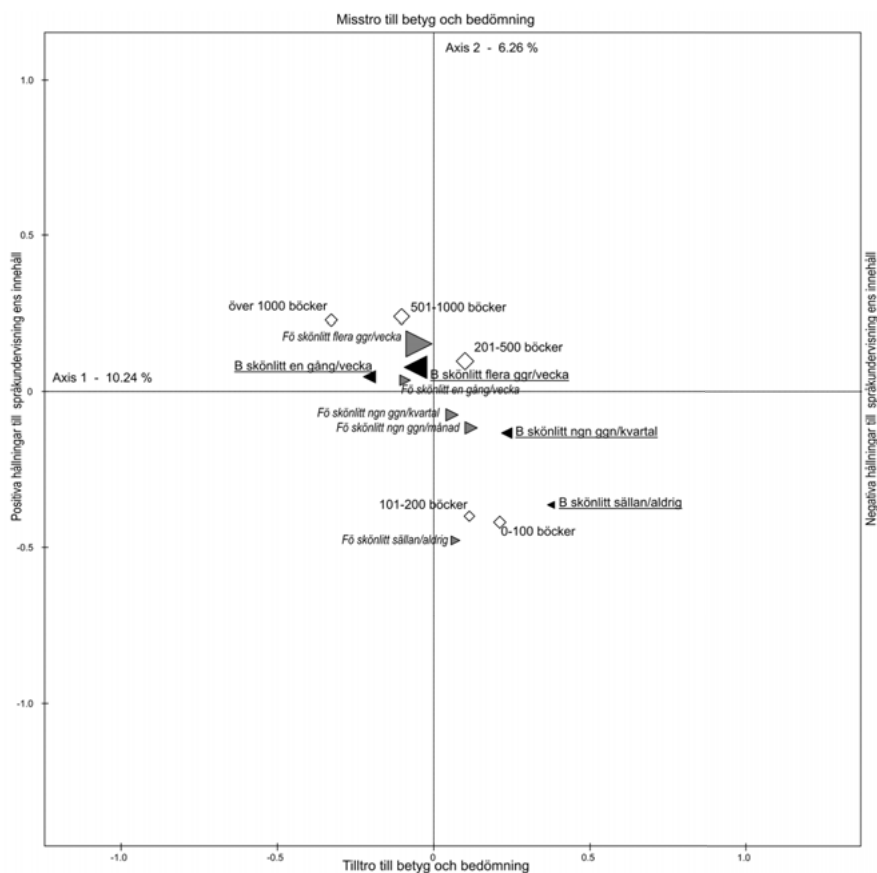
En tillgång som används som ett mått på kulturellt kapital, eller en hög socioekonomisk grupptillhörighet, är antal böcker i hemmet.³⁴² Som diagram 21

³⁴² Böcker och uppslagsverk kan förstås som en objektiviserad form av det kulturella kapitalet. Se Bourdieu, P. (2002), "The Forms of Capital". För att nämna några undersökningar som använt antal böcker som indikator på föräldrars kulturella kapital och (eller) utbildningsnivå se Myrberg, E. & Rosén, M. (2009), "Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden"; Skolverket (1995), *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*; Elley, W. B. (1992), *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*.

visar sprider sig antal böcker i hemmet längs med den första och den andra axeln. Antal böcker i hemmet samvarierar med andra ord med familjens yrkesgrupp samt högsta utbildning.

Längst ned i rummet återfinns de familjer i vilkas hem det fanns mellan 0 och 200 böcker medan familjer med 201 böcker eller fler placerar sig i rummets övre halva. Familjer med mycket tillgångar, även sett till antal böcker som ett mått på kulturellt kapital, placerar sig i den del av rummet där betyg och bedömning värderas negativt. Mellan de mest extrema positionerna längs med den andra axeln, det vill säga mellan 0 till 100 böcker och över 1000 böcker, skiljer det 0,6 standardavvikelse, ett betydande avstånd, axel 2 framträder således som en resursaxel sett till flera aspekter.

Diagram 21. Antal böcker i hemmet samt föräldrar och barns läsning av skönlitteratur i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



◇ Antal böcker i hemmet ◀ Barnens läsning av skönlitteratur ▶ Föräldrarnas läsning av skönlitteratur

Familjer med över 1000 böcker placerar sig längre vänsterut längs med den första axeln i den del av rummet där språks användbarhet samt språkundervisningen

kulturella och formalistiska aspekter värderas positivt medan familjer med färre än 200 böcker placerar sig längre ut till höger, närmre den negativa värderingen av dessa aspekter. Mellan familjer med över 1000 böcker och familjer med färre än 100 böcker skiljer det en halv standardavvikelse längs med den första axeln.

Den diagonala spridning som iaktogs för familjernas utbildningsnivå och yrkesgrupp repeteras därmed i ägandet av böcker. De med allra mest kulturellt kapital är de familjer som är överrepresenterade där språks användbarhet och undervisningens kulturella och formalistiska aspekter värdesätts likväl som en mistro till betyg och bedömning. De med minst mått av kulturella tillgångar äger färre böcker, värderar språk som användbara i lägre grad, värderar undervisningens kulturella och formalistiska aspekter negativt och hyser i högre grad tillit till betyg och bedömning.

Så hur ser familjernas läspraktiker ut? För att svara på den frågan ombads föräldrarna att ange hur ofta de eller deras barn läste skönlitteratur, facklitteratur samt att föräldrarna även tillfrågades om huruvida de läste litteratur på originalspråk.³⁴³ Det kan snabbt konstateras att läsande av samtliga typer av efterfrågad litteratur var mer frekvent i de högre utbildade familjerna vilket kan illustreras av läsande av facklitteratur. Av de lägst utbildade familjerna angav var tredje att de läste denna typ av litteratur mer sällan än en gång per kvartal eller aldrig. Motsvarande andel för familjer med forskarutbildade föräldrar var 4,6 % och av de med lång högskoleutbildning 5,0 %. Omvänt svarade 8,1 % av föräldrarna med gymnasieutbildning eller lägre att de läste facklitteratur oftare än en gång per vecka att jämföra med 66,7 % av de forskarutbildade och 32,4 % av de med lång högskoleutbildning. Mönstret var detsamma om än inte lika extremt för läsning av skönlitteratur, endast var femte av de lägst utbildade familjerna angav att de läste skönlitterära böcker färre än en gång per kvartal. Vad avser läsning av litteratur på originalspråk var detta betydligt mer frekvent förekommande i familjer med forskarutbildade föräldrar, 60,9 % läste på originalspråk en gång per vecka eller oftare, vilket kan jämföras med 27 % av de med lång högskoleutbildning, 18,8 % av de med en kortare högskoleutbildning och 16,1 % av de med gymnasieutbildning eller kortare.

När det kommer till barnens läsning var mönstret i stort sett detsamma, 58,4 % av samtliga föräldrar angav att deras barn läste en skönlitterär bok en gång i månaden eller oftare. Vad avser läsning av facklitteratur var denna praktik mindre frekvent förekommande, endast drygt var fjärde föräldrapar svarade att deras barn läste facklitteratur en gång i veckan eller oftare. Som med föräldrarnas läsning av skön- och facklitteratur var läsning av båda typerna mer frekvent i högutbildade familjer.

Som framgår av diagram 21 sprider sig föräldrars läsning av skönlitteratur längs med den andra axeln, vilken vi tidigare sett i huvudsak struktureras av familjernas yrkesgruppstillhörighet samt utbildningsnivå. Mellan föräldrars

³⁴³ Svarsalternativen var följande: flera gånger i veckan/ en gång i veckan/ någon gång i månaden/ någon gång per kvartal mer sällan eller aldrig. Se tabell 73 i appendix.

läsning av skönlitteratur flera gånger i veckan och någon gång per kvartal skiljer det 0,6 standardavvikelser. Det förefaller således vara fallet att såväl antal böcker i hemmet som föräldrars läsning av skönlitteratur korrelerar med familjens utbildningsnivå och sociala position – ju mer tillgångar som finns samlade i familjen, i ju större utsträckning läses skönlitteratur. Vi kan därmed sluta oss till att grupper med mycket kulturellt kapital utmärker sig dels genom sin skepsis till betyg och bedömning, men även genom sina frekventa läsvanor samt genom sin positiva inställning till språkstudier.

Barnens skönlitterära läsning sprider sig långsamt med axel 1. Mellan läsning mer sällan än någon gång per kvartal eller aldrig och läsning av skönlitteratur varje vecka skiljer det 0,6 standardavvikelser. Det är således i den del av rummet där vi finner positiva hållningar till språkundervisningen kulturella och formalistiska aspekter som vi finner det mest frekventa läsandet av skönlitteratur hos eleverna, och som vi snart ska se – de allra mest framgångsrika eleverna sett till betyg.³⁴⁴

Läsning behandlades även som tema i intervjuerna med språkväljarnas föräldrar. Flera av mödrarna var medlemmar i bokcirklar tillsammans med vänner och kollegor. I några av intervjuerna kom barnens läsning på tal. Bos (gymnasielärare) och Beatas (ingenjör/tekniker) som var med i bibliotekets bokklubb. Ina (service) beskrev dottern som ”en enorm bokmal” medan Jonas (forskare/univ.lärare) och Jessica (läkare) lyfte fram läsningen som en del av vardagen. Jesper, yngst av tre hade nu i årskurs fem funnit glädjen i läsning, något senare än sina systrar.

Jessica (läkare): Apropå då att Jonna liksom läste då, och läste avancerat då på engelska väldigt tidigt. Jenny var också väldigt tidig så har ju han varit mycket, mycket senare med läsning och att över huvud taget hitta tjusningen med att läsa liksom, det, det är egentligen först nu han, faktiskt lite kanske så där. Kanske inte bokslukare men dock verkligen plöjer lite. Länge var det ju mest nått som man var tvungen att göra för att dom sa det i skolan eller för att vi tyckte att han var tvungen att läsa x antal sidor på sommarlovet eller för att skolan tyckte att vi skulle läsa x antal sidor på sommarlovet men nu har han faktiskt en mycket mer en, ja spontan glädje i det eller vad man ska säga en egen drivkraft att läsa.³⁴⁵

³⁴⁴ Utöver att böcker fungerar som en indikator på innehav av kulturellt kapital så har det även kunnat påvisas ett samband mellan högpresterande elever och ett frekvent deltagande i språkliga aktiviteter och läsning. Det här även påpekats att högpresterande elever ofta kommer från socioekonomiskt starka familjer med mycket kulturellt kapital samt att de i högre grad engagerar sig mer frekvent i språkliga aktiviteter såsom läsning. För den som snabbt vill skaffa sig en överblick har Skolverket sammanställt en rapport över högpresterande elever efter en granskning av de stora komparativa undersökningarna PISA, PIRLS och TIMSS. Skolverket (2012), *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. PISA har tagit fram ett socioekonomiskt index för att mäta likvärdighet mellan skolor och mellan länder. Detta index innefattar aspekter som förälders utbildning och yrke samt ekonomiska och kulturella tillgångar. Se vidare OECD.org. eller Skolverket (2016), *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. För mer läsning om högpresterande elevers läskompetenser se Halleson, Y. (2011), *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*.

³⁴⁵ Jonna och Jenny är äldre syskon till språkväljande Jonathan.

Av enkätsvaren gick det att sluta sig att högläsning inte var en frekvent förekommande praktik för familjer med barn i årskurs sju, några marginalanteckningar påtalade att det gjordes när barnen var yngre. I intervjuerna däremot lyftes högläsning fram som gemensam aktivitet inom familjen, även med barnen i årskurs fem.

Hannah (grundskollärare): Ja ofta när han ska gå och lägga sig då så ibland så läser jag för honom, eller också läser jag någonting själv eller... så... pratar lite innan man går och lägger sig. [...]

Josefine: Läser ni samma saker kan jag ju fråga också, eller har ni olika?

Hannah: [...] Jag tänker nu när jag läser för honom eller med honom så att säga... han tycker... även om han läser väldigt bra själv så tycker han ju att det är lite mysigt när jag ligger och läser för honom när han ska sova också. Fortfarande gör han det och då är det ju bara, att ta emot! (skratt). Tänker jag för det tycker jag också är mysigt. Nej men annars jag är väldig... jag är nog väldig allätare när det gäller läsning och sonen... alltså det är allt, det är mycket teknisk litteratur också. Vi... alltså illustrerad vetenskap läser han ju från pärm till pärm så det är ju även tidningar och det kan vara en bok om flygplanskonstruktion eller det kan vara... som sagt fantasyböcker och rymdgenre, så.

Ulrika (designer): Vad skulle jag säga jo sen läser jag, det är ju viktigt. Jag... har haft för vana att läsa för båda barnen så jag läser kanske en kvart för båda innan de lägger sig. Och jag läser fortfarande för Ulrik för han vill det. Han brukar somna till min saga till och med om jag läser en riktigt tråkig bok.

[...] Ja och jag tycker det är trevligt, det är liksom höjdpunkten på dan för mig, det kanske låter konstigt men då får man den här närheten med barnet, och sen så är det ofta att de anförtror sig till mig efter läsningen om det är någonting som hänt i skolan eller, ja men det finns nånting mer än bara lära i den stunden liksom. Ja i värsta fall somnar jag bredvid dom och det är inte bra då har jag inte lyckats med denna stund.

Peter (officer) menade att läsning var en av hans kärphästar eftersom det var nära kopplat till barnens utveckling av ett bredare ordförråd jämfört med de barn som inte läste.

Peter (officer): Ja det är ju min kärphäst alltså. Ja men är du inte duktig på att läsa då tar allting... för att lära sig ett språk då måste du läsa, för å... allt handlar om läsning. Så att, vi har tragglat försöker verkligen få dom att läsa regelbundet.

Josefine: På svenska då framförallt eller?

Peter: Ja det är egentligen... Petra skulle ju börja lite på engelska tyckte hennes lärare men det har faktiskt vart på svenska. Å andra sidan är hon duktig så, alltså hon har hamnat i nån serie och bara plöjer böckerna och då får man smida medans järnet är varmt. Och den yngre flickan är lite mer, motstånd så det kan... [...] Och vi har läst någon undersökning om ordförråd och att dom som läser mycket har 50 000 ord när de gått ut skolan, de som inte läser har 17 000 det låter inge bra.

Att fostra barnen till uthållighet i läsningen, som Pia och Peter ger uttryck för ovan, leder till ett mer utvecklat ordförråd vilket i sin tur gör att barnen klarar av

skolan bättre, och kan därmed förstås som en uttalad strategi för att förse barnen med lyckosamma framtidsmöjligheter.

Elevernas egenförvärvade utbildningskapital

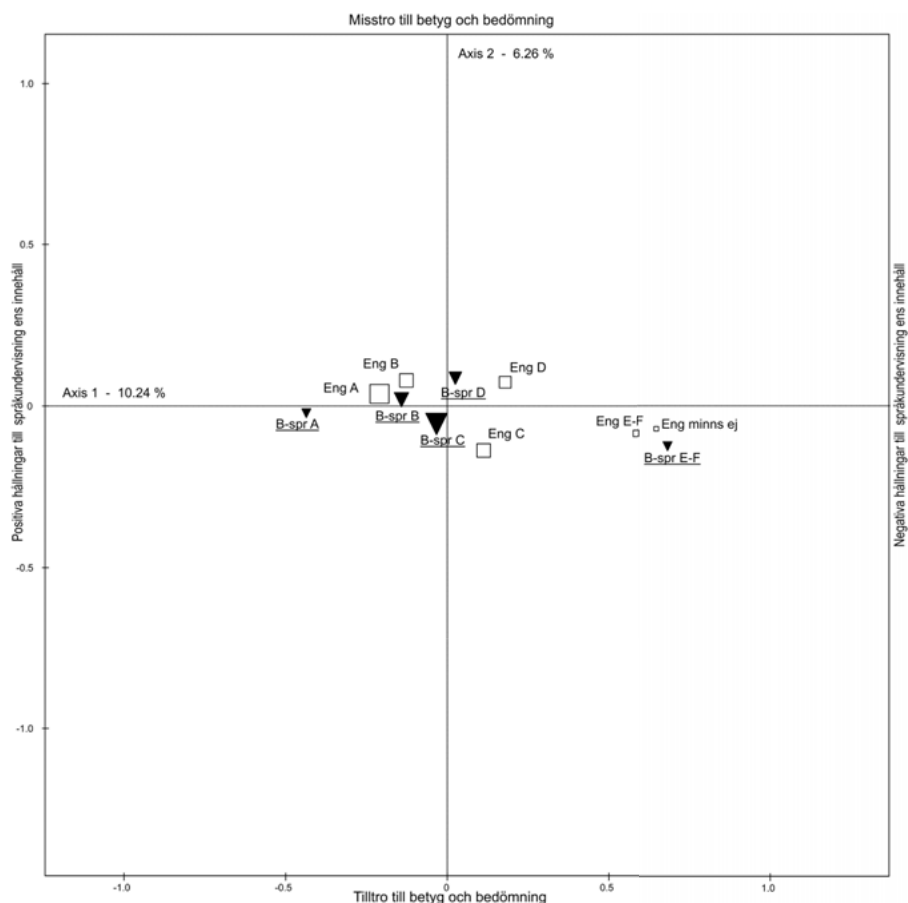
Finns det några skillnader med hänsyn till kön eller elevens val av språk? Hur fördelar sig elevernas betyg i skolans kärnämnen och i deras moderna språk? Egenskaperna kön samt valt modernt språk sprider sig inte i rummet av hållningar till språk och språkutbildning utan centrerar sig i dess mitt vilket innebär att familjer med döttrar inte skiljer sig nämnvärt åt från familjer med söner. Skillnaderna i denna grupp härrör således inte i huvudsak från elevernas val av modernt språk eller deras kön utan det är andra skillnader som framträder.³⁴⁶ En av dessa är det förvärvade utbildningskapitalet.

Eleverna fick i enkäten ange de betyg de erhållit i årskurs sex i ämnena matematik, svenska och engelska samt att de ombads skatta hur de trodde att de låg till i betyg inför betygsättningen höstterminen i årskurs sju i sitt valda moderna språk. När dessa fyra variabler projiceras in i rummet samlas betygen i matematik och svenska i mitten av rummet, de är således inte särskiljande egenskaper. Däremot breder elevernas förväntade betyg i moderna språk samt deras betyg i engelska ut sig längs med axel 1, den axel vi tidigare funnit särskiljer mellan positiva och negativa hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter. De elever som förväntade sig att erhålla något av de högsta betygen i moderna språk (A eller B) placerar sig långt till vänster i rummet, där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som de fyra moderna språkens användbarhet värderas positivt. Elever med de lägsta betygen (E samt F) placerar sig långt till höger där de negativa hållningarna till dessa aspekter är överrepresenterade.³⁴⁷ Mellan de två extremvärdena, de lägsta och de högsta betygen, skiljer det hela 1,1 standardavvikelse vilket är att betrakta som en stor skillnad.

³⁴⁶ Som tidigare påpekats var det långt vanligare att den högre klassens barn läste språk (74 % att jämföra med 40 % av de lägre klasserna). Flickor läste även franska oftare i jämförelse med pojkar. Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier". Palme lyfter fram tillvalen som kalkylerade strategier varvid den övre medelklassens barn i regel läste ett tredje språk, franska eller tyska. Alternativet till att läsa språk var att läsa praktiska ämnen. Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 81. Jämför Skolverket (1999b), *Språkvalet i grundskolan - en pilotundersökning*, s. 3. Möjligheten att läsa ett praktiskt ämne istället för ett modernt språk försvann i och med implementerandet av Lpo94. Se även Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*.

³⁴⁷ I grafen har betyget E, vilket är ett godkänt betyg, grupperats med F vilket indikerar ett icke-godkänt resultat. Detta har gjorts med anledning av att dessa är de två lägsta stegen på betygsskalan samt att endast en individ skattat att denna inte uppnår godkänt resultat i ämnet moderna språk hösten i årskurs sju. Analysen är även känslig för små grupper varför man måste söka hantera dessa, exempelvis genom att gruppera svars-kategorier.

Diagram 22. Betyg i engelska samt i moderna språk i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



□ Betyg i engelska ▼ Betyg i moderna språk

Ett liknande mönster framträder för elevernas betyg i engelska. Mellan det högsta betyget, A och de lägsta betygen, E-F, skiljer 0,8 standardavvikelser vilket är ett betydande avstånd. Det innebär att det är barn till de familjer som värdesätter språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter och främmande språks användbarhet som framförallt erhåller höga betyg i språkämnen.

Av nedanstående tabell framgår elevernas betyg i de tre kärnämnen svenska, engelska, matematik samt i moderna språk. De elever som deltog i enkätstudien klarade i hög grad sina studier i samtliga ämnen, över 90 % av eleverna uppnådde godkänt resultat (minst ett E) i respektive ämne. Som mest har fyra elever angivit betyget F, och det i matematikämnet.

Tabell 7. Elevernas betyg i kärnämnen vt åk 6 samt uppskattat betyg ht åk 7 i moderna språk, andelar.

	Svenska åk 6	Engelska åk 6	Matematik åk 6	Mod. språk ht åk 7
A	11,7	33,7	18,6	9,9
B	22,5	22,0	20,5	21,5
C	32,9	19,8	28,2	36,9
D	17,3	15,3	16,8	18,3
E	8,4	5,2	10,2	9,2
F	0,3	0,3	1,2	0,2
Minns ej/inget svar	5,2	3,0	3,5	0,0
Ej uppgift	1,7	0,7	1,0	4,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Förkortningar: ht = hösttermin vt = vårtermin Mod. Språk = moderna språk

Över var tredje elev nådde något av de allra högsta betygen (A och B) i svenska (34,2 %), i matematik (39,1 %) och i moderna språk (31,4 %). Mer än varannan elev nådda något av de högsta betygen i engelska (55,7 %). Det var således en resursstark grupp även sett till elevernas egna utbildningskapital.³⁴⁸ Generell studief framgång sammanhänger med studief framgång även i språkämnen, vilket även föregående kapitel 4 blottade.³⁴⁹

Betyg och bedömning – en fördjupad analys

Som vi tidigare berört är betyg ett centralt område för att förstå hållningar till undervisning, och därmed till språkstudier vilket kan ses som en investering. Utifrån analysen av hållningar till språk och språkundervisning framgår att axel 2 är en axel vilken karaktäriseras av en åtskillnad mellan positiva (ovan) och negativa (nedan) värderingar av betyg och bedömning. Vidare har vi kunnat konstatera att axel 2 i hög grad utgörs av en tillgångsaxel som separerar de med mycket utbildningstillgångar (ovan) ifrån dem med mindre mängd tillgångar (nedan). Familjer med allra störst volym av utbildningstillgångar är således överrepresenterade i den del av rummet där negativa ställningstaganden till betyg och bedömning återfinns. Låt oss närmre studera inställningen till betyg och bedömning genom att undersöka hur familjerna tog ställning till fler av de påstående som ställdes i relation till betyg och bedömning.³⁵⁰

Något som förenade flertalet grupper var inställningen att betyg trots allt behövs givet att 80,2 % av samtliga föräldrar tog avstånd från påståendet att betyg inte

³⁴⁸ Eleverna hade hösten 2017 nyligen fått betyg i matematik, svenska och engelska vid slutet av årskurs sex. Betyg i moderna språk fick eleverna först i årskurs 7 varvid valet blev att efterfråga det senaste betyget i ämnen där betyg givits medan betyg fick uppskattas för det moderna språket.

³⁴⁹ För denna elevgrupp förelåg inte några stora skillnader mellan så kallade pluggämnen (engelska och moderna språk) och begåvningsämnen (matematik och svenska) Definitionerna hämtad från Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Se även Nyström, A.-S. (2012), *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Även Bourdieu belägger matematikens särställning inom skolväsendet i Frankrike Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, s. 41.

³⁵⁰ Tabeller över hållningar till betyg efter hemmets högsta utbildningsnivå samt sociala klass återfinns i appendix. Se tabell 74 samt tabell 75.

behövdes alls. Här förelåg viss variation mellan de sociala grupperna, läkare (96,8 %) tog i störst utsträckning ställning för att betyg trots allt behövdes. Samtliga lärarkategorier samt kulturförmedlare³⁵¹ var i betydligt lägre grad positivt inställda till att betyg borde ges än övriga grupper. I synnerhet lärare (21,7 %) och kulturförmedlare (20,0 %) ansåg att betyg inte alls behövdes. Även till påståendet att det är viktigt med ett tydligt betygssystem för elevernas lärande fanns en utbredd konsensus, 69,1 % av samtliga föräldrar var positiva. Denna åsikt var något mer frekvent förekommande hos de med endast gymnasial utbildning (83,9 %). Påståendet om att ett tydligt betygssystem är viktigt för elevers lärande särskilde kulturella från ekonomiska grupper samt från de lägre klasserna i materialet, 84,6 % av företagsledarfamiljer (som var få till antalet) och 82,8 % av högre tjänstemannafamiljer i privat sektor instämde i att betyg var viktigt för elevers lärande, vilket kan jämföras med 40 % av kulturförmedlande familjer eller 56,1 % av universitetslärfamiljerna. Även läkarfamiljer instämde i lägre grad, 64,5 %.

Föräldrarna gavs två påståenden att ta ställning till gällande vid vilken tidpunkt betyg bör ges: det första att betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan och det andra att betyg borde ges så sent som möjligt.³⁵² Det rådde relativt stor enighet om att betyg inte borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan, (65,9%), varav de med minst en lång högskoleutbildning i något högre grad angivit detta svar. Bland de uttalat mest negativa till betyg tidigt var kulturförmedlare (86,6 %) samt gymnasielärare (84,2 %). Bland de yrkesgrupper som i något högre utsträckning ändå var positiva till betyg tidigt fann vi läkare (29,0 %) samt företagsledare (30,8 %).³⁵³

Generellt kan sägas att det fanns en negativ inställning till betyg så tidigt som möjligt i grundskolan, likväl som en övertygelse om att betyg ändå borde ges. Det innebar dock inte per automatik en positiv hållning till betyg så sent som möjligt, frågan om när betyg borde ges var mer komplex.³⁵⁴ Tidigare undersökningar har påvisat kulturella och ekonomiska fraktioners skilda förhållningssätt till utbildning där de förstnämnda tenderar att se utbildning som livslånga personlighetsutvecklande projekt vilket svårigen går att mäta med betyg medan de sistnämnda intar en mer kortsiktig och nyttoinriktad hållning till

³⁵¹ För att underlätta textflödet benämns kulturförmedlare och konstnärliga yrken härnäst som kulturförmedlare i återstoden av kapitlet.

³⁵² Här har vi ett exempel på två variabler som tenderar att förstärka varandra vid en multipel korrespondensanalys då de berör samma fenomen – tidpunkt för betygsättning. I detta kapitel har variabeln betyg bör ges så tidigt som möjligt använts. Frågan som ställdes löd: *Hur väl instämmer ni i följande påståenden om betyg och bedömning?* För överskådlighetens skull används övervägande familjens högsta utbildningsnivå som ett mått på familjens samlade resurser vilken nyanserats med att kontrastera sociala grupper där tydliga skillnader föreligger.

³⁵³ Företagsledare var få till antalet och tolkningar ska göras med försiktighet.

³⁵⁴ Siffrorna är inte fullt de omvända för det motsatta påståendet, vilket kan bero på motstridiga hållningar inom familjen. Att betyg bör ges så sent som möjligt i grundskolan var nästan var tredje (29 %) familj positiv till, av de forskarutbildade var 25,3 % positiva till betyg sent likväl som 29,9 % de med en längre högskoleutbildning. Sett till sociala grupper var lärare i hög grad positiva till betyg sent (universitetslärare 39,0 %, gymnasielärare 47,4 %, lärare 39,1 %) liksom kulturförmedlare (41,4 %).

utbildning. Betyg ses som nödvändigt i egenskap av urvalsinstrument till vidare studier i gymnasie- samt högskola av utbildningsstarka grupper.³⁵⁵ Även i grundskolan förefaller skiljelinjen vara familjens mängd av utbildningstillgångar.

De genomförda intervjuerna stödjer bilden av betyg och bedömning som komplex. Som vi såg i avsnittet om axel 2 var det för några av de intervjuade föräldrarna inget märkvärdigt med betyg, i synnerhet då de omdömen barnen fick från skolan i många fall upplevdes som jämförbara med betyg. De två äldre fäderna Elias och Yngve (båda forskare), såg betyg som en självklarhet och något odramatiskt då de båda var uppväxta med betyg från första klass. Elias var öppen för att betygssättning inte var någon enkel praktik medan Yngve hade svårt att se hur betyg skulle kunna undflys trots vissa problem med en rättvis bedömning.

Yngve (forskare): Det finns väl, som jag ser det finns inget annat sätt att få någorlunda rättvisa vid bedömningen. Så att problemet är väl egentligen att det kan vara svårt att sätta rättvisa betyg som verkligen speglar vad eleverna eller studenterna behärskar.

Inställningen till betyg var inte odelat positiv hos de föräldrapar som deltagit i intervjustudien. Det fanns de föräldrar som ifrågasatte vilken betygs verkliga funktion var.

Valter (forskare): Frågan är väl vad man vill, vad man vill uppnå, den enkla metoden att... Om man vill uppnå ordning i klassrummet och säga att betygen är det som ska göra det tror jag. Det känns som att den enkla lösningen som oftast inte är den som faktiskt löste problemet.

Vera (tjänsteman mellan) och Valter (forskare) kom fram till att de inte trodde att elever lärde sig mer för att de fick betyg, eller att elever blev mer motiverade att lära för att de fick betyg. En åsikt som delades av Tova (forskare/univ.lärare).

Tova (forskare/univ.lärare): Jag vet faktiskt inte vad jag ska säga om det. Egentligen så tror jag ju att det är ett sätt att komma undan, för vad ska vi säga dom som styr över skolan alltså man skulle ju... jag förstår ju att betygssystemet och bedömning... alla dessa bedömningar och noggranna betyg som barnen får nu jag tror ju att det är ju naturligt. Och nationella prov från trean och allt det här det är ju för att kunna snappa upp dom elever som har problem tidigt och... det är väl på sätt och vis bra men jag tror ju att man med dessa, alltså det kostar jättemycket man tänker bara nationella prov vad kostar inte det? All denna tid lärarna ska lägga på att bedöma, att kommentera sätta betyg, två gånger om året

³⁵⁵ Lidegran skriver om hur hemmet styr med mjuk hand, väl medvetna om hur det går för barnen men utan att blanda sig i så länge det går bra för eleven på egen hand. Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 195–196. Jfr Lund, S. (2006), *Marknad och medborgare. Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser* exemplet med omorientering från estetiskt program till samhällsvetenskapligt i gymnasiet. Se även Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 78, 88–89. Se även Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet".

är ju helt orimligt. Om man la samma resurser på en lärare till i klassrummet, mindre grupper alltså man skulle ju... då skulle man ju faktiskt kunna stötta dom barnen som sen i proven visar sig att ha behov av extrastöd. Men då skulle man kunna slippa det momentet så det är ju egentligen helt bakvänt.

Gymnasieläraren Kent ställde sig kritisk till den mentalitet han menade fanns hos elever och föräldrar – att lärare ska *curla* elever att uppnå högsta betyg.

Kent (gymnasielärare): Det är klart det är väl bra om man ifrågasätter läraren och hur de bedömer och sånt men nu är det liksom mer såhär att läraren ska nästan curla fram eleven till helst högsta betyget. Och det har blivit en slags mentalitet i skolan, och går inte det, vad händer då? Och många är ju drillade från grundskolan kring det där och så kommer de till gymnasiet och det går bra men det går... kanske inte högsta betyget om vi säger. Och det nya systemet ska bygga på att man inte ska kunna få det högsta betyget allihop. Och det har ju många svårt att ta då så att säga första året [...] Det var ju en uttalad politisk vilja att det skulle vara en gradering och det skulle finnas fler steg. Inte därför att man bara skulle snabbt rassla igenom dom lägre stegen och fokusera på utan att det skulle vara mer differentiering, det är ju uttalat så att det är så man ska ha systemet och då är det ju många... Klart E kanske man inte tycker är så mycket men [...] man klarar sig precis på det va och lite till faktiskt. Men när elever kan komma och säga att 'jag tar inte ett C' och såna saker. Och då har de vart hemma hos mamma och pappa som har det här femgradiga med C ha, det är det mittersta det måste vara en trea ungefär... och när man tänker C är 4, VG ungefär, då är man liksom nivåmessigt där.

En initierad kunskap framträdde hos de intervjuade om hur betygssystemet fungerade och vad det betydde, i synnerhet hos de som var lärare. Den betygshets som Kent påtalade var något som flera föräldrar återkom till, oavsett om de generellt var positivt eller negativt inställda till betyg tidigt i grundskolan. Wilmer (forskare/univ.lärare) menade att det fanns ett värde i att inte alltför sent lära sig hantera den stress det innebar att studera inför exempelvis prov, eller att prestera riktigt väl, vilket var situationer han menade att barnen skulle komma att möta senare i yrkeslivet. Samtidigt värderade han svenska skolans förmåga att förmedla glädjen i att lära.

Wilmer (forskare/univ.lärare): Men i princip tycker jag det är bra att det inte är för mycket betygshets för det blir ju också mycket jämförande mellan olika elever ja är du såhär dålig eller såhär bra och betygshets inte minst från föräldrar sida som vill piska sina barn till bättre betyg och sådär och kanske inte ger dom den, den arbetsro dom kanske skulle behövas så... det pratas en del just bland [...] ja alltså våra bekanta i vänner och familj, i Schweiz och Tyskland beklagar sig en del om betygshetsen dels ifrån, ja i skolan men också från andra föräldrar liksom att dom driver sina barn ganska hårt för att klara vissa betygsmål och sådär att det skapar ganska mycket stress och negativa känslor som förknippas med skolan då hos barnen och det är ju då nått som... som jag kan tycka, det är det som svenska skolan lyckas jättebra med att förmedla glädje i att lära sig det tycker jag alltså alla våra barn tycker om att gå i skolan. Tycker om att lära sig och det är ingen som känner sig tyngd av att behöva gå i skolan och det ligger en... det ligger ett väldigt stort värde i det.

Vera (tjänsteman mellan) menade att denna form av betygshets dessutom var missriktad, att det senare i livet fanns fler vägar framåt och att eleverna inte alls behövde staka ut sin livsbana redan i grundskolans senare år. En hållning som hon var medveten om var lättare att inta givet familjens höga socioekonomiska ställning.

Vera (tjänsteman mellan): Och jag hör både från kompisar som har äldre barn och... och kompisar och bekanta som är lärare att det är en betygshets idag och att man såhär överhör ungdomar som liksom oroar sig över betyg och Vilgot har ju också sagt att nu måste jag snart bestämma mig vad jag ska göra. Som att det liksom är livsavgörande och man får säga såhär: du kommer klara dig alldeles fint, det är inga val du gör som kommer vara ett stuprör som du inte kan ta dig ifrån utan du har alla förutsättningar för att kunna välja, länge.

Att studier i moderna språk i grundskolan gav meritpoäng vid ansökan till gymnasiet var inte något de intervjuade föräldrarna kände till. Flera av dem kände däremot till att meritpoäng implementerats i gymnasieskolan och det förekom även att äldre syskon hade nyttjat sig av dessa extra meriter taktiskt. Gretas äldsta son var en av dem. Åsikterna om huruvida meritpoäng var bra eller ej gick dock isär. Gymnasielärarna Bo och Kent var inte positiva till meritpoängen.

Bo (gymnasielärare): Där [i gymnasieskolan] tycker jag ibland att det är lite olyckligt. Eftersom jag tycker att det får för stor effekt ibland liksom, men det är inte intresset för språket utan det är liksom intresset för framtida, det blir lite fel incitament kan jag tycka för vissa elever alltså, det blir lite olyckligt.

Kent (gymnasielärare): Alltså jo, många taktikväljer ju och tar dem [avancerade kurser] fastän de kanske inte skulle ta dem över huvud taget. Men det var, det var för att motverka det som var enligt det gamla systemet att man tog hemkunskap för det kunde ge höga, det var lätt att få högt betyg och så var det lika mycket värt som en kanske en avancerad språkkurs. Så det finns väl kanske i och för sig en logik i det också men sen är det fråga om hur... vilka som väljer och så och i den här valfrihetens skola som vi ju lever i så har ju alla rätt att prova på, alla har rätt att få... få hjälp om det, om man till och med vansköter sig lite, om man nu ska vara riktigt elak.

Den linje som Kent var inne på återkom i Anders (högre tjänsteman), Anns (sjuksköterska), Peters (officer) och Tovas (forskare/univ.lärare) åsikter om meritpoängen. De såg en viss logik i att avancerade kurser i matematik, engelska och moderna språk premierades.

Tova (forskare/univ.lärare): Ja, det är väl kanske bra för att få extra utdelning för att man faktiskt tar främmande språk för det är ju, det är ju svårt och krävande att lära språk, det är en investering man gör. Det, finns inga genvägar faktiskt. Det är hårt arbete så. På sätt och vis är det bra, det finns en logik i det också.

Peter (officer): Det finns en viss logik i det för att när jag gick på gymnasiet valde man allmän matte eller särskild matte, och sen om man sökte då sökte man på samma betyg och en femma i allmän matte var ju liksom en tvåa i särskild matte

eller trea kanske och så var det en del som gick särskild matte till slutet och så bytte de till allmän för då fick de ju bättre betyg och då hade det varit rimligt om man viktat dem olika, så ja det låter ju inte helt galet.

Deras utsagor påvisar en rättvisaspekt, att utbildning bör löna sig för de som genom val av avancerade kurser anrikar ett mer omfattande utbildningskapital.

Uppsalafamiljernas transnationella tillgångar

Här vänder vi nu blicken mot vad som skulle kunna benämnas familjens transnationella tillgångar – födelseland, resor, arbete och studier genomförda i utlandet. I likhet med föregående avsnitt med fokus på utbildningskapital inleder vi med att närmre studera föräldrars utlandserfarenheter innan vi undersöker elevernas nationella bakgrund och familjernas resepraktiker. För föräldrars del används erfarenheter av studier och arbete utomlands som indikatorer på transnationella tillgångar. Även födelseland är, vilket tidigare påpekats, en indikator på en typ av transnationell tillgång.³⁵⁶ Elevers bakgrund används i analysen som indikator på familjernas transnationella tillgångar.³⁵⁷ I offentlig statistik definieras elevers bakgrund som utländsk för den elev som själv är utrikes född, eller inrikes född med två utrikes födda föräldrar.³⁵⁸ Här används dock inte en binär variabel för utländsk bakgrund utan den av SCB definierade gruppen svenska elever har delats i två: elever med svensk bakgrund samt svenska elever med en utrikes född förälder.³⁵⁹ Av eleverna i undersökningen var 77,2 % svenska varav 11,6 % med en utrikes född förälder medan 10,4 % var av utländsk

³⁵⁶ Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, s. 135. Se kapitel 2 för en redogörelse för hur Börjesson gör en distinktion mellan fyra former av transnationellt kapital.

³⁵⁷ Att använda elevers bakgrund istället för föräldrarnas som indikator på transnationell tillgång motiveras av två med varandra sammanhängande betingelser; för det första för jämförbarhet med offentlig statistik på gruppnivå och för det andra med anledning av att utrikes födda barn medför en transnationell dimension till familjebilden. Vidare kan konstateras att frekvenserna inte påverkas nämnvärt om vi skulle använt föräldrarnas nationella bakgrund, endast 2 % skulle ha kategoriserats annorlunda. Inte heller placeringen för de olika kategorierna i rummet av hållningar till språk och språkundervisning påverkas på betydande vis, vilket påvisades av en kontrollvariabel som projicerades in i det geometriska rummet.

³⁵⁸ SCB.se, "Definitioner".

³⁵⁹ Kodningen som används i detta och nästföljande kapitel är således inte densamma som den som används i analyserna i kapitel 4 vilket motiveras delvis av möjligheten att jämföra med dalakommunerna i nästa kapitel där gruppen med utländsk bakgrund är än mindre än för Uppsala. I Dalarna ingick endast 13 elever i gruppen utländsk bakgrund. I Uppsala hade 42 elever utländsk bakgrund. Av de 42 eleverna i Uppsala var 18 inrikes födda med två utrikes födda föräldrar, 24 var själva utrikes födda varav 7 elever hade två inrikes födda föräldrar, 4 elever en inrikes och en utrikes född förälder, 12 elever hade två utrikes födda föräldrar och en elev hade en utrikes född förälder och en förälder för vilken vi saknar uppgift.

bakgrund. Detta betyder att andelen med utländsk bakgrund i denna undersökning är något lägre än Uppsala i dess helhet.³⁶⁰

Till eleverna ställdes i enkäten ett batteri av frågor vilka är intressanta att undersöka i relation till språkinvesteringar, såsom frågor om hur många gånger de rest utomlands tillsammans med familjen, vart de rest och vilken typ av resa det var (sol och bad, storstad och shopping för att ge ett par exempel).³⁶¹ Att ställa frågorna till eleven gällande resepraktiker gjordes medvetet för att ringa in endast de resor som företagits i egenskap av familj. Det är fullt möjligt att föräldrarnas samlade resande är något underskattat. Resande är en dimension av ett transnationellt kapital, samtidigt är resande en kostsam aktivitet varvid resepraktiker här blir en indikator även för ekonomiskt kapital.³⁶²

Föräldrars och elevers transnationella erfarenheter

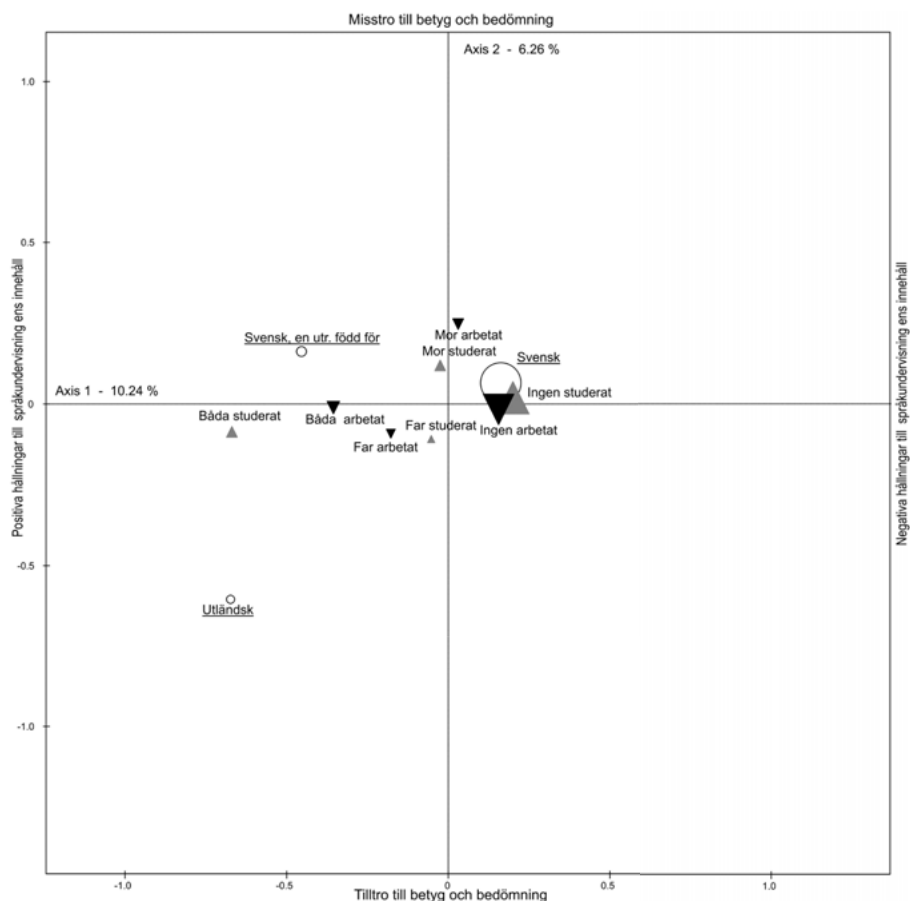
Föräldrarnas transnationella tillgångar sprider sig i rummet av hållningar till språk och språkundervisning längs med axel 1, vilket framgår av diagram 23 nedan. Till höger placerar sig mittpunkterna för att ingen har studerat eller arbetat utomlands. I rummets mitt återfinns vi de familjer i vilken endast den ena föräldern har studerat eller arbetat utomlands, dessa är således inte distinktiva egenskaper utan det som är särskiljande i denna grupp är de familjer i vilka båda föräldrarna har transnationella erfarenheter som står emot familjer där ingen av föräldrarna har dessa erfarenheter.

³⁶⁰ I Uppsala kommun var 66,8 % svenska, 11,6 % svenska med en utrikes född förälder och 20,9 % hade utländsk bakgrund. Se kapitel 3.

³⁶¹ Frågorna om typ av resa och vart de rest har dock inte nämnvärd spridning i rummet av hållningar till språk och språkundervisning. Detta kan förstås mot bakgrund av att vi har att göra med en synnerligen berest grupp med familjer, merparten innehavare av mycket kulturella och ekonomiska resurser.

³⁶² Resande är en av de dimensioner av transnationella kapital som identifieras av Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*. I Palme framkom att det i den övre medelklassens livscykel ingår ett frekvent resande under loven, vilket för de mindre ekonomiskt bemedlade skolkamraterna i det närmsta var problematiskt. Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 65–66. Krih finner att de elever som investerar djupt i språkstudier under gymnasietiden reste frekvent. Krih, J. (2013), ”Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan”.

Diagram 23. Föräldrarnas samlade utlandserfarenheter samt elevens nationella bakgrund i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



○ Elevens nationella bakgrund ▲ Föräldrarnas erfarenhet av utlandsstudier ▼ Föräldrarnas erfarenhet av utlandsarbete

Familjer i vilka båda föräldrarna har arbetat eller studerat utomlands återfinns i den del av rummet där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter värdesätts (vänster) medan de utan dessa erfarenheter placerar sig där dessa aspekter av språkundervisningen inte värderas (höger). Mellan kategorierna att båda föräldrarna har studerat utomlands och att ingen av dem gjort detta skiljer det 0,9 standardavvikelse, ett betydande avstånd.³⁶³ Det följer således att familjer som har en stor mängd av transnationella tillgångar i form av studier och arbete utomlands i stor utsträckning värderar språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter och språks användbarhet.

³⁶³ Avståndet mellan att båda och ingendera av föräldrarna har arbetat utomlands uppgick till en halv standardavvikelse.

Även i de genomförda intervjuerna framträdde bilden av en grupp med ett stort mått av utlandserfarenheter. I 18 av de 24 intervjuerna hade minst en av föräldrarna arbetat eller studerat utomlands en tid, ytterligare ett föräldrapar angav att modern gjort frekventa längre arbetsresor.³⁶⁴ Detta var ett avsevärt mer omfattande transnationellt kapital även i jämförelse med enkätstudien enligt vilken ungefär varannan elev hade minst en förälder som arbetat eller studerat utomlands.³⁶⁵ I några av familjerna hade båda föräldrarna utlandserfarenheter, Cecilia (jurist) och Carl (civilingenjör) hade båda två studerat utomlands under respektive utbildning, Cecilia i Nederländerna och Carl i Schweiz. De tillfrågades om kunskaper i respektive språk kopplat till studietiden. Cecilia konstaterade att Carl blivit så illa tvungen att lära sig tyska under utbytestiden.

Cecilia (jurist): Han hade väl en hyfsad grund [i tyska]. Han har ju gått fyraårig teknisk så han hade ju bara B-språk två år på gymnasiet så det har det ju gått några år från det att han hade slutat. För han hade ju gått färdigt gymnasiet och gått några år, och så har han gjort lumpen och så pluggat ett antal år innan han åkte iväg. Men det var ju säkert jättebra. Han har ju haft jättemycket liksom, både när han var doktorand, sen har han haft samarbete med framförallt var det väl i, det var nog Schweiz han var en hel del i då tror jag eller hade samarbete med, och Belgien. Och sen när han har börjat jobba – företaget som han jobbar på nu det var ju först tyskägt och nu är det ägt av kineser. Kineserna köpte ju både svenskarna och tyskarna så, men han kan ju... han har ju kunnat prata på tyska med de tyska kollegorna.

Carl (civilingenjör) som haft mycket nytta av sina tyskkunskaper i både studier och yrkesliv ansåg att tyska var det mest användbara språket följt av kinesiska. Cecilia (jurist) var inte helt ense utan menade att alla språk var användbara ur ett nyttoperspektiv. När hon specificerade varför listade hon de stora europeiska språken då hon menade att talare av dessa (tyska, franska och spanska) i hennes mening var dåliga på engelska. Dessutom talades språken i stora delar av världen, även utanför Europa.³⁶⁶

I flera av familjerna där minst en av föräldrarna var forskarutbildad hade det ackumulerats en stor volym av utlandsvistelser för såväl studier under utbildningstid som under det påföljande arbetslivet – i synnerhet om denna fortsatt var verksam inom det akademiska fältet. Wilmer och hans fru Wilma (båda två forskare) hade båda två arbetat utomlands.

Wilmer (forskare/univ.lärare): Men vi jobbade i Schweiz i några år. Det är ett ganska mångspråkigt land det också, ja det är helt otroligt vad bra dom är på språk schweizarna, det är verkligen [...] väldigt många byter ju ledigt från tyska till

³⁶⁴ I två av de genomförda intervjuerna berördes inte temat studier eller arbete utomlands. Tre av de deltagande familjerna hade invandrat till Sverige och föräldrarna hade utbildat sig i hemlandet.

³⁶⁵ Sammantaget 48,7 % av eleverna hade minst en förälder med erfarenhet av antingen arbete eller studier utomlands. 44,1 % angav att ingen förälder har arbetat eller studerat utomlands och för 7,2 % saknar vi uppgifter. Se tabell 77 i appendix.

³⁶⁶ Citatet med Cecilia finns utskrivet i relation till tolkningen av axel 1.

franska och tillbaka faktiskt, ganska ledigt och sen engelska såklart och så kanske lite italienska också. [...] Det var hon [Wilma] som fick jobb där först och så då var Wilda en tvååring så flyttade vi dit allihopa och sen efter några månader så fick jag också jobb där så att det blev ju väldigt bra faktiskt.

Wilmers familj var återigen på väg utomlands då han temporärt skulle jobba i Sydamerika. Frida (forskare) noterade hur engelskan inte räckte till under ett utbyte vilket sporrade henne att lära sig språket.

Frida (forskare): Jag är agronom och då var jag på ett utbyte och var, var i Brasilien i sex veckor och det var faktiskt ingen som pratade engelska så att det var, det var liksom bara att hiva fram sitt lexikon, och då lär man sig väldigt mycket portugisiska på sex veckor när man inte har möjlighet att kommunicera på nått annat språk så att det var... så då, nej det var det var ett fascinerande sätt att lära sig ett språk på kan jag säga. Och sen var jag i... [afrikanskt land] och gjorde minor field study som avslutning när jag läste till agronom och då hankade jag mig också fram på den portugisiskan.

Mia (lärarstuderande) beskrev året som au pair i New Jersey som en mycket nyttig upplevelse som hennes mamma i princip *tvingade* henne till. En upplevelse hon nu som vuxen önskade för dottern eftersom ”man vet hur bra det är att liksom bo utomlands. Man lär sig på ett helt annat sätt... både språk och kultur.” Det förekom således i gruppen med intervjuade föräldrar mycket erfarenheter av studier och arbete utomlands.

När vi studerar spridningen av levans nationella bakgrund finner vi att elever med svensk bakgrund placerar sig till höger längs med den första axeln medan elever med utländsk bakgrund samt svenskfödda elever med en utrikes född förälder placerar sig till vänster längs med den första axeln. Familjer där minst en medlem är utrikes född placerar sig således där kulturella och formalistiska aspekter av språkundervisning värderas positivt. Nationell bakgrund sprider sig även längs med axel 2. Elever med utländsk bakgrund placerar sig i den del av rummet där det finns en överrepresentation av tillit till betyg och bedömning (den nedre) medan vi finner svenskfödda elever och elever med en utrikes född förälder i den övre delen av rummet där det förekommer en överrepresentation av misstro gentemot betyg.

De intervjuade föräldrarna var även i detta avseende en specifik grupp sett till födelseland, i hälften av de 24 familjerna var minst ena föräldern född i ett annat land än Sverige.³⁶⁷ I två familjer var även barnen födda utomlands. I dessa familjer hade elever således naturligt tillgång till ytterligare språk utöver svenska och de språk som studeras i skolan. Flera av barnen läste, eller hade läst, modersmål i skolan. Engelska, kinesiska, italienska, arabiska, kurdiska och finska var de språk

³⁶⁷ I en av familjerna var fadern adopterad till Sverige från Sydamerika och talade inte spanska. Hans barn angav dock kopplingarna till Sydamerika som skäl till valet av spanska.

som familjerna talade.³⁶⁸ Åsikterna om modersmålsundervisningens kvalitet och organisation gick isär, men det som förenade var uppskattningen av flerspråkigheten. Ytterligare några familjer hade släkt i far- och morföräldragenerationen eller kusiner boendes i andra länder. I de fall där far- och morföräldrar var utrikes födda (men inte föräldrarna själva) angav föräldrarna att de inte lärt sig detta språk, något som Ina (service) benämnde som att ”ha förlorat ett språk.”

Till eleverna ställdes frågor om deras resande tillsammans med familjen.³⁶⁹ En av frågorna gällde hur många utlandsresor de gjort. Vi kan inledningsvis fastslå att det är fråga om väl beresta familjer överlag. Endast ett fåtal, åtta individer eller 2 % av de svarande, angav att de aldrig rest utomlands med sina familjer. Tidigare undersökningar av språkstudier i gymnasieskolan har påvisat att var femte elev som läste Engelska C i årskurs tre på gymnasiet 2010 i Uppsala aldrig rest utomlands samt att endast ett fåtal av eleverna som studerade moderna språk på avancerad nivå i gymnasiet (steg 6 och/eller steg 7) aldrig rest utomlands. I undersökningen av de elever som läste de mest avancerade kurserna i moderna språk var det snarare mycket vanligt att ha genomfört fler än fem utlandsresor (89,2 %).³⁷⁰ I här genomförd undersökning har 71,8 % av eleverna angivit att de rest utomlands sex gånger eller fler. Var tredje elev som svarat på enkäten hade gjort fler än 11 resor, vilket innebär att familjen gjort i genomsnitt en utlandsresa per år, och i många fall fler än så. Så mycket som 8,2 % angav att de rest utomlands 21 gånger eller fler. De tre individer som genomfört flest resor med familjen hade genomfört så många som 70 resor. Bland de som inte svarat på frågan fanns i ett fåtal fall förekomsten av marginalanteckningar vid svarsrutan med uttryck som ”för många för att minnas”. Dock fanns det även inom denna resursstarka grupp skillnader i resefrekvens. Familjer med hög utbildningsnivå hade i högre grad genomfört fler resor. Hela 31 % av familjerna i vilken minst en förälder var forskarutbildad hade genomfört fler än 16 resor, vilket kan jämföras med 16,2 % av de med en längre högskoleutbildning eller med 6,5 % av de med gymnasialt utbildade föräldrar eller lägre.

³⁶⁸ Modersmålsundervisning var knutet till flera restriktioner för att erbjudas. I Uppsala kommun skedde detta utanför ramen för ordinarie skoltid på villkor att barngruppen uppgick till minst fem elever och att det fanns en lärare att tillgå. Vidare var barnen tvungna att ha språket som samtalspråk i hemmet. Se Uppsala.se, ”Enheten för flerspråkighet (EFF)”.

³⁶⁹ Familjerna ur den övre medelklassen i Palmes undersökningar framhöll familjens frekventa utlandsresande utifrån den nytta resorna innebar för barnen genom de vidgade perspektiv och språkträning som erhöles genom vistelser i främmande länder. Bilresor i Europa vilka kombinerade såväl bildning som rekreation var inte ovanliga. Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 75, 90.

³⁷⁰ Krih, J. (2010), ”Intresse, betyg eller merit? Studie av vilka elever som väljer valbar kurs Engelska C och bakomliggande orsaksfaktorer till kursvalet”; Krih, J. (2013), ”Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan”. Frågan ställdes annorlunda i dessa undersökningar och besvarades med kryssfrågor. För här föreliggande undersökning användes istället frihandssvar som senare har delats in i klasser.

Tabell 8. Resefrekvens efter familjens högsta utbildning, andelar.

	Inga resor	1-5 resor	6-10 resor	11-15 resor	16-20 resor	Fler än 21 resor	Ej uppg.	Total	Antal
Gymn. /Grunds.	4,8	40,3	22,6	24,2	6,5	0,0	1,6	100,0	62
Kort högre utb.	6,3	27,1	35,4	20,8	8,3	2,1	0,0	100,0	48
Lång högre utb.	1,0	21,1	38,7	19,1	7,9	8,3	3,9	100,0	204
Forskarutb.	0,0	13,8	37,9	12,7	13,8	17,2	4,6	100,0	87
Ej uppg.	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	3
Total	2,0	23,0	36,1	18,6	8,9	8,2	3,2	100,0	404
Antal	8	93	146	75	36	33	13	404	

Från enkätsvaren framträdde tydligt mönstret av en berest grupp, även i relation till länder där elevernas valda moderna språk talades. Sammantaget hade 69,6 % av familjerna rest till ett så kallat målspråksland. Inom gruppen forskarutbildade hade var tredje familj genomfört 4 resor eller fler till ett målspråksland, att jämföra med var fjärde familj med längre högskoleutbildade föräldrar, lite mer än var femte familj (22,9 %) med kortare högskoleutbildade föräldrar och strax över var tionde familj (11,3 %) bland de med lägst utbildning.³⁷¹

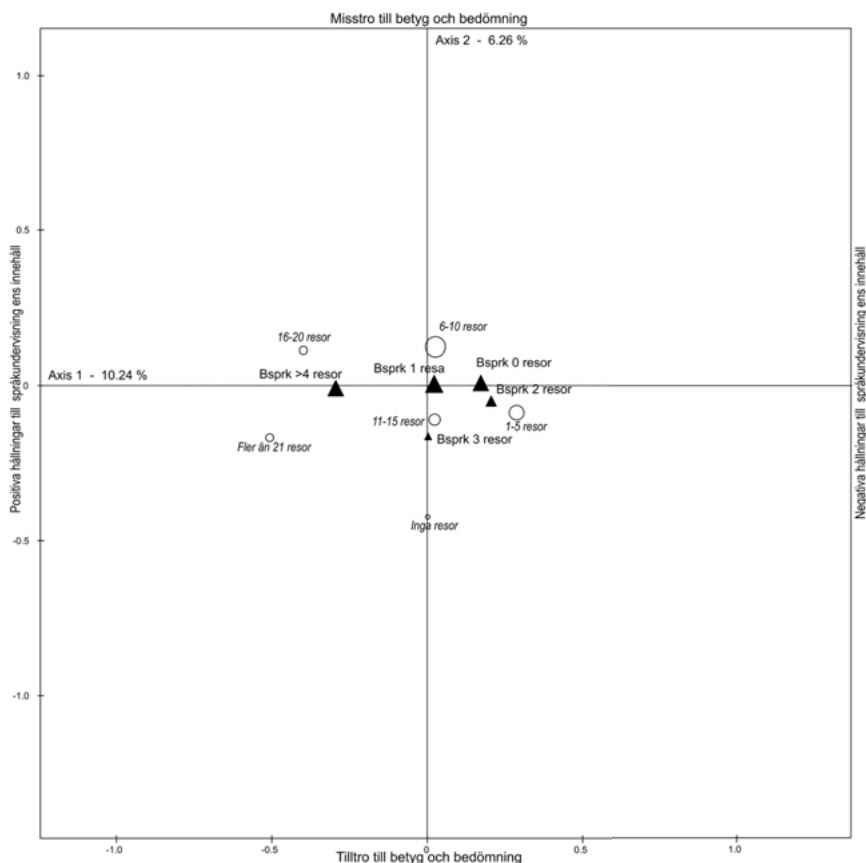
När vi i planet av axel 1 och axel 2 projicerar in antal resor samt resor till länder i vilket elevens valda moderna språk talas ser vi att såväl antal resor som resor till länder där det moderna språket talas följer axel 1. Längst till vänster placerar sig de familjer som gjort 21 resor eller fler medan familjer som gjort 1 till 5 resor placerar sig längst till höger. Mellan dessa två ytterpositioner skiljer 0,8 standardavvikelse, ett betydande avstånd. Familjer som inte rest alls placerar sig mitt i rummet men mot dess nedre del längs med axel 2. Som vi tidigare sett är axel 2 i huvudsak en tillgångsaxel där de med lite tillgångar återfinns i rummets nedre del. Det förefaller logiskt att de med färre tillgångar reser mindre frekvent, medan övrigt resande förefaller följa värderingen av kulturella aspekter och språks användbarhet. De med en stor volym av transnationella tillgångar (däribland resande) värderade språkens användbarhet och undervisningens kulturella och formalistiska aspekter positivt.

Familjer som genomfört fyra resor eller fler till länder där det moderna språket talades placerar sig i det område av rummet i vilket kulturella och formalistiska aspekter av språkundervisning värdesattes likväl som lärares kunskaper om desamma och i vilken språk generellt värderas som användbart. I axelns andra ände återfinns de familjer som inte genomfört några resor till länder i vilka målspråket talas. Det som åtskiljs är ett frekvent resande från ett icke-resande, även i förhållande till målspråksländer.³⁷²

³⁷¹ Se tabell 79 i appendix. Noteras kan att andelen som gjort minst en resa till ett målspråksland var 62,9 % för de med gymnasial utbildning eller lägre, 52 % för de med en kortare högskoleutbildning, 71,6 % för de med en längre högskoleutbildning och 78,2 % för familjer med minst en forskarutbildad förälder. Att de lägst utbildade ändå i relativt hög utsträckning genomfört minst en resa till ett målspråksland finner en delförklaring i att de i stor utsträckning läst spanska och att Spanien är ett populärt turistland för svenska familjer.

³⁷² Avståndet mellan de två kategorierna i ytterposition understiger 0,5 standardavvikelse, det uppgår till 0,47 men har medtagits då spridningen ändå är relativt nära det kritiska gränsvärdet.

Diagram 24. Antal resor med familjen samt resor till land/länder där elevens moderna språk talas i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



○Antal utlandsresor med familjen ▲Antal resor till ett land där elevens valda språk talas

Frågorna som ställdes till eleverna om typ av resa och vilka geografiska områden de rest till sprider sig inte i rummet. En del av förklaringen är att gruppen är synnerligen berest och har hunnit med att genomföra ett flertal olika typer av resor. En annan förklaring är hur en viss typ av resa klassificerats. Så här beskrev Carl (civilingenjör) och Cecilia (jurist) vad solsemester betyder för dem:

Carl (civilingenjör): Solsemester för mig, det är inte bara att ligga vid stranden eller vara vid ett hotell då blir jag galen, alltså jag måste ha en hyrbil så jag kan ut och titta på saker, kanske åka till någon borg eller vad det nu kan vara för någonting, nån gammal... i Spanien eller vad som helst, men lite utflykter, prova nya stränder.

Cecilia (jurist): Inte bara vara på hotellrummet.

Carl: Absolut inte liksom sitta och dricka drinkar hela dagarna eller någonting sånt där, det är... det finns ju inte. Men däremot så är vi ju inte mer, vi är ju inte

sådär hurtiga så att vi är ute och går långa vandringar eller, går långa turer eller nå såhär fysiska aktiviteter normalt.

[...]

Carl: Om man skulle ta in allt på en dag så skulle det ideala vara att man får, helst att man får sova lite längre än vanligt och att man går upp tillsammans, går och äter en frukost, om det är en sån typ av hotell där man äter tillsammans, eller där man kan gå till en restaurang och äta. Sen kanske bada ett par timmar på förmiddagen. och sen så gör man någonting annat på eftermiddagen. Någon aktivitet, ut och shoppar eller man åker iväg på nått museum eller vad som helst sånt, och sen kommer man tillbaks igen.

De familjer som deltagit i intervjustudien utgjorde en berest grupp. Huvudsakligen kan materialet delas i tre delar: de familjer som frekvent återvände till ungefär samma platser när de reste, de familjer som sökte variation i restyp och resmål samt en mindre grupp som inte reste frekvent. För den första gruppen fanns ofta familjekopplingar till de platser man återvände till.

Ann (sjuksköterska) och Anders (högre tjänsteman) beskrev familjens resande som att de varje år gjorde någon resa under den mörka årstiden och räknade upp resmål i Thailand, Zanzibar och Panama bland de längre resorna likväl som resor till Alperna, Kanarieöarna och till storstäder som Istanbul och New York.

Anders (högre tjänsteman): Så att vi gillar ju att resa det gör vi ju, hela familjen så att, det är väl det som roar oss.

Ann (sjuksköterska): Ja, ja precis. Vi brukar ha lite olika typer. Vi brukar varva, om vi har åkt på någon sån här, ja men såsom Zanzibar då kanske vi åker till Alperna vintern efter och sen kanske vi åker till nån storstad, så att vi varvar litegrand vilken sorts resa vi gör. Det är inte så att vi alltid vill åka på nån solsemester eller aldrig egentligen på någon solsemester, det gör vi ju inte. alltså där vi bara solar.

Anders: Vi åker ju, till såna här soliga ställen, men vi solar inte.

Ann: Nej precis, vi ser oss omkring kan man väl säga.

Även Carl (civilingenjör) och Cecilia (jurist) reste frekvent, ungefär en resa årligen och de räknade upp resmål i form av europeiska storstäder men även Sydafrika, Spanien och Florida. De konstaterade att de prioriterade resandet över att köpa en ny bil. Carl påpekade att sett till kostnad låg det många utlandsresor i prisskillnaden på en Renault och en BMW och att de hellre reste än köpte en dyrare bil. Ann (sjuksköterska), Anders (högre tjänsteman), Carl (civilingenjör) och Cecilia (jurist) ingick i gruppen familjer som sökte variation i sitt resande och vilka gärna reste till platser som erbjöd en kombination av kultur och varmare väderlek. Det föreföll som om rena solresor bedömdes som otillräckliga av denna resurstarka grupp, men att sol, bad och avkoppling gärna fick utgöra komplement till aktiviteter och upplevelser. Karin (kemist) och Kent (gymnasielärare) bilade gärna genom Europa. De beskrev den optimala semesterdagen som en kombination av kulturella upplevelser, att se sig omkring och njuta av sol och bad.

Karin (kemist): Den allra, allra perfektaste dagen det skulle ju vara att besöka nått museum eller nått slott eller nått sånt där på förmiddagen och sen på eftermiddagen då gå ut i skogen eller, eller ja eller tvärtom. Eller sätta sig på badet eller någonting sånt där och ha lite natur och kulturblandning, sådär. Och ta det lite lugnt så.

Kent (gymnasielärare): Men det var väl väldigt mycket det upplägget vi körde mycket när vi var på Kreta där. Det är ju längre tillbaka och då var ju Kajsa, ja Kai var ju inte påtänkt då och Kajsa var väl bara ett år och Kia var väl, vad kan hon ha vart åtta måste hon ju ha vart, nio kanske. Men det var ju sån här, allt inplanerat och så hyrde vi bil va så då kunde man ju ligga lite på playan och sen köra runt och titta. Så det är väl den mixen kan vi väl säga.³⁷³

Ett frekvent resande återfanns även bland de familjer som oftast återvände till en och samma plats. Bland dessa fann vi Ina (service) som frekvent reste till en grekisk ö samt Greta (informatör) och Giorgio (tjänsteman mellan) vilka ofta reste till Italien där de hade familj. Greta och Giorgio berättade att de som unga växt upp med resandet som ideal, ett intresse de inte riktigt upplevde fanns kvar hos den yngre generationen.³⁷⁴ Det italienska språket var av särskild vikt för denna familj då barnen inte läste det som modersmål eftersom det inte talades hemma. Föräldrarna satte sin tillit till skolan att förse barnen med denna kunskap. Med anledning av att de ofta reste till slakten hade de sätt att göra det mesta av resan, en resa som i sig även innebar ett möte med familjens andra språk.

Giorgio: Vi har bilat en del.

Greta: Ja alltså vi har bilat mycket i Europa ner till Italien så det har liksom blivit såna resor det är väl mer att vi... eftersom vi måste åka hem till Italien så försöker vi hitta andra vägar och se andra saker men det har inte vart... för dom [barnen] räcker det att från a till b och så stannar vi väl där [...]

För de familjer vilka hade kopplingar till Italien hade barnen redan en relation till det italienska språket – vilket inte var möjligt att studera som modernt språk inom ramen för språkval vid någon Uppsalaskola. Möjligheten fanns dock att läsa italienska som elevens val vid Katarinaskolan. Elever som läste vid Katarinaskolan anrikade således ett utbildningskapital bestående av två moderna språk utöver engelskan.³⁷⁵ I likhet med Greta (informatör) och Giorgio (tjänsteman mellan) återvände Mia (lärarstuderande) och Martin (fabriksarbetare) årligen till den spanska sydkusten där Mias pappa bosatt sig sedan några år tillbaka. Redan innan Mias pappa flyttade ner åkte familjen årligen till Spanien. Peter (officer) och Pia (läkare) återvände årligen till nordvästra Italien, till den plats dit familjen rest i generationer. Att återvända till en och samma plats innebar för familjerna att

³⁷³ Kia är äldre syster till språkväljaren Kajsa och Kai är deras yngre bror.

³⁷⁴ Utöver de årliga resorna till England hade Greta och Giorgio gjort enstaka resor till andra länder med barnen, däribland till England, USA och till Tunisien.

³⁷⁵ Katarinaskolan tillämpade ett kösystem. Greta och Giorgio hade ställt sina barn tidigt i kö, vilket Peter och Pia inte hade gjort. Peters och Pias döttrar skulle dock längre fram i utbildningssystemet, eller på egen hand, kunna införskaffa motsvarande kunskaper i språket, vilket kräver egna investeringar utanför skolsystemet.

resan i sig påminde om en ordnad vardag, fast på en annan plats än hemmet. Wilmer (forskare/univ.lärare) beskrev det snarare som att hälsa på släkten än som en egentlig semester.

Josefine: Det låter ju som att ni gärna reser som familj, eller i alla fall har ett intresse av att resa?

Wilmer (forskare/univ.lärare): Njæ... nej inte per se det har vi inte men eftersom vi har släkt i Tyskland så reser vi ju dit ganska ofta. Vi har inte semestrat så mycket i... ja lite grand... inte när barnen var riktigt små det är egentligen dom senaste åren som vi har börjat vart lite i Frankrike och en gång i Spanien och i... nej det var det, tror jag. Danmark förra året. Nej men annars är det mest Tyskland och hem igen. Så att det, det känns ju inte som nån semesterresa för dom egentligen utan det är...hälsa på.

Det var dock inte alla som frekvent återvände till det land i vilket det fanns familjekopplingar. Kadir (tjänsteman mellan) kontrasterade att resa hem för att hälsa på släkten med att åka på riktig semester, och att båda typerna av resor hade sina för och nackdelar. För de familjer som hade familjeband eller sociala nätverk på en särskild plats framträdde olika implikationer i relation till barnens språkval. I några av familjerna var barnen redan flerspråkiga och det valda moderna språket blev därmed det fjärde språket, så var exempelvis fallet för Kadirs och Wilmers barn. För Mia innebar kopplingen till Spanien att det var spanska som framstod som det nyttigaste språket att lära givet de återkommande resorna.

Det var, vilket tidigare påpekats, sällsynt att rena sol och badsemestrar kom på tal utan det var aktiva resor som i huvudsak beskrevs. Frida (forskare) och hennes familj var en av de som reste mindre frekvent. Frida förklarade deras begränsade resande med att de var genuint ointresserad av charter och att familjens hemresor till ett land i Afrika var så pass kostsamma att de inte lämnade mycket utrymme för övrigt resande. Även Rebecca (psykolog) med familj sällade sig till kategorin icke-frekvent resande av miljömedvetna och ekonomiska skäl. Rebecca hade innan hon påbörjade sina universitetsstudier besökt barnens irländska släkt med regelbundna mellanrum.

Rebecca (psykolog): Ja nu reser vi väldigt sällan och sen så har ju jag också blivit mer och mer, miljömedveten och så känner nu, nu känner jag att jag inte vill åka på flygresor och så. Men vi har ju åkt en hel del till Irland då till barnens släkt.

Bo (gymnasielärare) och Beata (ingenjör/tekniker) åkte hellre till familjens lantställe. De reflekterade över att de nog reste förhållandevis lite givet sin socioekonomiska situation.

Bo (gymnasielärare): Om man jämför med de flesta i vår ålder och situation, socioekonomi och så vidare, så tror jag att vi reser ganska lite. Men vi, ja jo det händer, vi gör någon resa då och då sådär men inte... vi ska till Kroatien nu i sommar men det har ju... men kanske en utlandsresa vartannat år ungefär, inte så

att vi åker på en massa weekends och så utan, då åker vi heller till [ortsnamn] vårt fritidsställe uppe i Hälsingland.

Utöver resor tillsammans med hela familjen gav flera föräldrar uttryck för en ambition att resa med ett barn åt gången, på det barnets villkor, vilket bland annat innebar kvalitetstid för förälder och barn.

Denise (högre tjänsteman): Och då tänkte jag åh shit åka till Paris med båda barnen som har olika liksom, vill olika saker. Det kommer ju bli ett enda långt kompromissande och som till slut kostar hur mycket som helst. Det kommer ju inte ens, alla kommer ju inte ha roligt. Då införde jag det här då åker vi på nioårsresa tillsammans. Så det gjorde vi, då åkte vi till Paris och då var det jag och den äldsta killen och sen så skulle den yngre killen då få åka, så han fick åka i somras. Då åkte vi till Barcelona.

För de språkväljande barnen, och för eventuella äldre syskon, menade flera föräldrar att språkresor kunde fungera som motivation och stöttning i språkstudierna.

Jessica (läkare): Sen har vi ju gjort så, det här låter ju väldigt prätigt men när Jenny läste tyska så gjorde vi så att de skulle få lite uppmuntran för då var det så att det fanns inte tyskalärare på Malma så då fick hon även i sexan cykla över till Eriksberg för att ha tyskalektionerna och då för att liksom uppmuntra henne lite så då sa jag att då åker vi en helg till Berlin när du har läst tyska några år. Då gjorde vi det, jag tror det var när hon gick i nian som vi åkte iväg. Och sen har vi ju då åkt även till Frankrike med, till Nice då så med Jonna då i höstas. Och jag tror inte att den där Berlinresan att han [Jesper] har uppfattat liksom att den fanns över huvud taget men den här resan till Nice liksom den har han ju hört mycket om att vi var borta och solade och badade i hav och alltihopa och det kan ju också i och för sig påverka att just franskan hamnade i en positiv dager jag vet inte. Nu var vi ju i och för sig i Spanien på hösten.

Jonas (forskare/univ.lärare): Men sen är det ju en fråga som du inte ställer, och det är egentligen att vi har nog inte försökt påverka dom så mycket alls utan snarast försöka stötta vad han nu väljer. Sen så har ju inte han berättat så mycket om liksom kamrater eller vad det är för någonting annat runt omkring.

Att resande skulle underlätta för barnen att välja språk, då de via resandet bildar sig en uppfattning, var såväl Tova (forskare/univ.lärare), som Ulrika (designer) inne på men från skilda håll. Tova hade som ambition att via resande låta barnen möta världen och skapa en relation till några av de europeiska länderna medan Ulrika menade att hennes son, som bara varit utomlands en gång i sitt liv, inte var lika mogen som mer beresta barn att välja.

Sammanfattning av resultat

Analysen resulterade i tre tolkningsbara axlar. Rummets första axel karaktäriserades huvudsakligen av motsättningar mellan positiva och negativa hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter där de positiva värderingarna placerade sig i rummets vänstra del medan de negativa och neutrala placerade sig till höger.³⁷⁶ Axel 2 separerade hållningar vilka påvisade en tilltro till betyg och bedömning i rummets nedre halva från hållningar vilka påvisade en misstro till betyg och bedömning i rummets övre del. I rummets övre halva fanns även positiva värderingar av de moderna språkens användbarhet medan vi i dess nedre högra hörn fann negativa hållningar till desamma. Den tredje axeln förstods som en motsättning mellan neutrala hållningar och utpräglade hållningar (i huvudsak negativa) till språks användbarhet, språkundervisningens innehåll, lärares egenskaper samt betyg och bedömning.

De intervjuade föräldrarna utgjorde en resursstark grupp och liknade de familjer som vi fann nära den del av axel 1 där de kulturella och formalistiska aspekterna likväl som språks användbarhet värderades positivt. Familjerna uttryckte ett intresse för kultur men skilde sig åt i synen på det främmande språkets funktion. För en del framstod språkets funktion vara att hanka sig fram på resande fot vilket kontrasterades mot de familjer för vilka språk och kultur var i det närmsta oskiljbart och språkets funktion var ett medel för att passa in i en annan kulturell kontext. Språket kunde även utgöra ett viktigt verktyg i ett kommande arbetsliv.

När de supplementära variabelerna projicerades in i rummet av hållningar till språk och språkundervisning spred sig familjernas transnationella tillgångar i huvudsak längs med den första axeln. Långt ut till vänster fann vi familjer där båda föräldrarna studerat respektive arbetat utomlands likväl som det mest frekventa resandet medan vi till höger fann ett mindre frekvent resande och familjer i vilka ingen av föräldrar hade arbetat eller studerat utomlands. Familjer med en stor volym av transnationella erfarenheter placerade sig i den del av rummet där det fanns en överrepresentation av positiva hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter, liksom en positiv värdering av språks användbarhet. Även elevernas studieframgång i engelska och i moderna språk följde denna första axel, de med höga betyg återfanns i den del av rummet där språk och språkundervisningens kulturella aspekter värdesattes. Det förefaller därmed som om en positiv värdering av dessa aspekter av språkundervisningen samt språks användbarhet uppträder tillsammans med ett stort mått av transnationellt kapital.

Att det var en berest grupp med mycket transnationella erfarenheter i form av studier och resor framträdde också i intervjuerna. I merparten av familjerna hade minst en förälder arbetat eller studerat utomlands och i hälften av familjerna var

³⁷⁶ Det vill säga kulturella aspekter såsom musik, film och vardag eller mer formalistiska, att skriva väl och förstå grammatik.

även någondera föräldern utrikes född. Familjernas resande kunde delas in i tre kategorier: de som reste frekvent och sökte variation, de som återvände till samma plats och en mindre grupp som inte reste i någon större utsträckning med referens till ekonomiska begränsningar och ointresse för chartersemestrar. De frekvent resande beskrev aktiva resor där kultur och sightseeing hade en given plats. För de med koppling till en specifik plats liknades resorna vid en ordnad vardag på annan ort, där de hade antingen släktband eller etablerade sociala nätverk.

Diagonalt längs med den första och andra axeln spred sig familjernas utbildning och yrkesgrupp samt familjens inkomster.³⁷⁷ I den del av rummet där familjer med mycket transnationellt kapital ansamlats (till vänster) fann vi forskarutbildade, de med gymnasial utbildning eller lägre fann vi i den del av rummet där de transnationella tillgångarna var mera blygsamma (till höger). Högutbildade familjer (minst en längre högskoleutbildning) reste utomlands mer frekvent än lägre utbildade familjer. Grupper rika på utbildningskapital värderade språks användbarhet och språkundervisningens kulturella och formalistiska innehåll mer positivt än lägre utbildade grupper.

Längs med den andra axeln framträdde den sedan tidigare välkända hierarkiska ordning vilken särskilde yrkesgrupper med mycket tillgångar från grupper med mindre mängd tillgångar.³⁷⁸ Högst upp i rummet fann vi familjer med mycket av kulturella och utbildningsmässiga tillgångar (lärare i högskola och gymnasium, kulturförmedlare). Längre ner fann vi grupper med förhållandevis mindre mängd utbildningstillgångar (företagsledare, lägre medelklass och arbetarklass). Även familjernas innehav av böcker och deras läspraktiker (en indikator på innehav av kulturellt kapital) följde denna andra axel. Familjer med störst mängd utbildningskapital var också de med störst antal böcker och mest frekventa läspraktiker. Forskarutbildades familjer utmärkte sig genom att föräldrar och barn läste fack- såväl som skönlitteratur i störst utsträckning. I synnerhet läste de forskarutbildade litteratur på originalspråk i större utsträckning än andra grupper. Att läsning var en del av vardagen likväl som en medveten utbildningsstrategi framträdde i intervjuerna. Flera föräldrar var medlemmar i bokcirklar på fritiden, i några fall även barnen. Läsningens värde stod att finna i att den försåg barnen med bildning, ett mer omfattande ordförråd samt en språklig kompetens vilken borgade för lyckosamma skolkarriärer där ett väl utvecklat språkbruk premieras.

Familjernas hållningar till språks användbarhet och till de kulturella och formalistiska aspekterna av språkundervisningen var i samklang med deras

³⁷⁷ Att inkomster och sociala grupper följer samma mönster är endast naturligt då inkomst och yrke är nära relaterat med varandra.

³⁷⁸ Se exempelvis Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*; Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*; Broady, D., Börjesson, M. & Palme, M. (2002), "Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala snedrekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan".

transnationella, kulturella och utbildningsmässiga tillgångar. Forskare såsom Weenink har i studier av föräldrars inställning till transnationella kompetenser funnit att kulturella fraktioner uppmuntrar barnen att upptäcka världen och utveckla den egna personligheten medan ekonomiska grupper antar en mer pragmatisk nyttoinriktad hållning.³⁷⁹ I mångt och mycket har samma uppdelning mellan mer kulturellt och ekonomiskt bemedlade grupper av den övre medelklassen påvisats i svenska undersökningar.³⁸⁰ En tendens kan skönjas i här genomförd undersökning av att mer kulturellt rika familjer orienterade sig mot en positiv värdering av språk och språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter och ekonomiskt rika familjer mot den negativa värderingen av desamma. Det starkaste resultat är dock att familjer med mycket utbildningstillgångar i större utsträckning värderade språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som de moderna språkens användbarhet än grupper med en mindre mängd utbildningstillgångar (företagsledare, lägre medelklass och arbetarklass).

I rummets övre del, den del där det fanns en utbredd misstro till betyg och bedömning, placerade sig samtliga lärarkategorier (universitetslärare, gymnasie-lärare och lärare i grund- och förskola). Detta motstånd mot betyg och bedömning hos lärare och kulturförmedlande grupper framträdde även i intervjuerna. Betyg kopplades till betygshets, taktikväljande och föräldrar vilka förväntade sig att lärarna skulle curla fram elever till de högsta betygen. Intervjuutsagorna påvisade att det även inom den resursrika övre medelklassen fanns spridning i hållningarna till betyg och bedömning, inte odelat positiva men inte heller odelat negativa. Exempelvis var gymnasielärarna negativa till meritpoängens införande i skolsystemet medan andra grupper inom den övre medelklassen ansåg att det var rimligt att krävande investeringar skulle löna sig. Universitetslärarna beskrev betygssättning som en ofrånkomlig del av skolsystemet. Inte nödvändigtvis något dramatiskt, men möjligen inte heller det mest rättvisa av system.

Hur ska vi förstå lärarnas misstro till betyg och bedömning? Ett flertal undersökningar har påvisat att universitetslärare och gymnasie-lärare innehar

³⁷⁹ Se exempelvis Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World". Även Weenink (2007) gör en distinktion mellan vad som benämns en kulturell fraktion och en kosmopolitisk fraktion av medelklassen. Det går dock att argumentera att det som av Weenink benämns som en kosmopolitisk fraktion i realiteten är en ekonomisk uppåtstigande fraktion av medelklassen. Se Weenink, D. (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena".

³⁸⁰ Exempelvis Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies". Jämför med Aarseths undersökningar om den norska övre medelklassen Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer"; Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011), "Enriching Intimacy: The Role of the Emotional in the 'Resourcing' of Middle-Class Children".

mycket kulturellt kapital och i synnerhet utbildningskapital.³⁸¹ Palme fann att det var den övre medelklassens insyn i utbildningssystemet som var anledningen till deras misstro mot betygen som mått på lärande, vilket för dem innebar att utveckla den egna personligheten. Lärare skulle på motsvarande vis kunna anses besitta en än mer djupgående förståelse för betygen och deras värde, eller godtycklighet, som mätinstrument. Lärarna, vilka innehar kunskap om hur många dimensioner det är som sammanfattas i ett enskilt betyg och det merarbete det medför att kommunicera denna mångfacetterade bedömning till elever och föräldrar.

Hållningar, tillgångar, strategier och praktiker samspelar med varandra. I den mån praktiker och hållningar till språk och språkundervisning kan förstås som aspekter av det vidare begreppet kulturellt kapital (eller av utbildningskapital) framträder det som logiskt att positiva hållningar till de moderna språkens användbarhet placerar sig i samma pol som en negativ hållning till betyg och bedömning då det ligger ett bildningsvärde i språken. Utbildningsrika och kulturellt starka grupper har i tidigare undersökningar funnits vara negativt inställda till betyg, vilka förstås som ett nödvändigt ont, ett grovt mått som inte riktigt förmår mäta det individuella personlighetsutvecklingsprojektet. Grupper som stod närmre det ekonomiska kapitalet innehade oftare en mer nyttoinriktad syn på utbildning och kunskap och därmed även en mer instrumentell hållning till betyg och bedömning.³⁸² Vi kan sluta oss till att kulturellt och ekonomiskt rika grupper investerar i språk och språkundervisning av skilda skäl – de förstnämnda som en del i ett vidare bildningsprojekt, de senare för konkurrens. Grupper med en lägre volym av tillgångar är inte lika benägna att investera i språken, oavsett om det gäller utbildningskapital, kulturellt kapital eller en grundförutsättning för att senare i livet anrika ett större mått av transnationella kapital.

³⁸¹ Broady, D., Börjesson, M. & Palme, M. (2002), "Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala snedrekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena", s. 13–47. Lidegran finner i analyser av Uppsalas utbildningsrum att barn till universitets- och ämneslärare placerar sig nära elitpolen. Även i Stockholms utbildningsrum placerade sig barn till universitetslärare nära den resursstarka polen medan ämneslärare placerade sig mer centralt. Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 89–91, 138 f.

³⁸² Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 80–82; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet".

Dalafamiljers hållningar till språk och språkundervisning

Med utgångspunkt i det föregående kapitlet kan vi konstatera att språk och språkundervisning var viktigt för familjer med ett stort mått av transnationellt kapital och utbildningskapital. Analysen av familjer i Uppsala kommun visade att positiva hållningar till språk, språkval och språkundervisning samvarierade med utbredda resepraktiker, mycket transnationella erfarenheter i form av arbete och studier, och med förhållandevis mycket utbildningskapital. Men hur förhåller det sig för familjer med betydligt mindre tillgångar och (eller) bosatta på platser med en annan social struktur, utbildningsutbud och arbetsmarknad? Hur förhåller sig familjer till språk och språkundervisning på platser där den akademiska dominansen inte är lika markant som i Uppsala? Här i kapitel 6 undersöks elevers investeringar i, samt familjers hållningar till, språk och språkundervisning i fyra kommuner i Södra Dalarna. De huvudsakliga frågor som det söks svar på är: 1) hur förhåller sig familjer till språk, språkval och språkundervisning? 2) vilka utbildningsstrategier framträder hos de familjer vars barn investerar i ett andra främmande språk? 3) och skiljer de sig åt från de vi iakttagit hos resursstarka familjer i Uppsala? Att genomföra regionala analyser motiveras av tidigare undersökningar vilka har påvisat att hållningar och ställningstaganden inte är normalfördelade egenskaper utan är nära sammankopplade med individers, enskilda såväl som familjer, sociala situation sett till kön, klass, utbildning och inte minst geografisk plats. Uppsala har i upprepade undersökningar påvisats vara en av lärdomen synnerligen präglad stad med en avsevärt högre andel högutbildade individer i jämförelse med Sverige, men även i jämförelse med Stockholm och kommuner i Bergslagen.³⁸³ För denna undersökning har fyra kommuner i Södra Dalarna valts: Falun, Borlänge, Säter och Hedemora.³⁸⁴

³⁸³ Lidegran har i flera undersökningar understrukit platsens betydelse med utgångspunkt i registerdata över såväl Gävleborgs län som Stockholms och Uppsala län. Lidegran, I. m.fl. (2006), *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Bergström har i analyser av ungdomars politiska engagemang kunnat belägga skillnader mellan Uppsala och kommuner i Bergslagen, mer precis Smedjebacken och Ludvika. Bergström, Y. (2015), *Unga och politik. Utbildning, plats, klass och kön*.

³⁸⁴ Se kapitel 3 för urval av kommuner.

Även i dalakommunerna genomfördes en enkätstudie, denna gång under vårterminen 2016 i årskurs sju, vilket motiveras av att elever i Hedemora och Säter påbörjade studier i moderna språk först i årskurs sju. Att distribuera enkäten under hösten hade därför inneburit att dessa elever knappast hade hunnit påbörja sina studier i moderna språk vid undersökningstillfället. Ett i huvudsak identiskt enkätformulär som vid genomförandet av enkätstudien i Uppsala brukades med endast ett par förändringar i frågformuleringen gällande elevernas betyg.³⁸⁵

Enkätens svarsfrekvens uppskattades till 20,9 % givet att 266 av 1272 enkäterna återsändes.³⁸⁶ Drygt var femte familj som nåddes av enkäten besvarade och återsände den. I likhet med de familjer som besvarade enkäten i Uppsala kommun konstateras att enkäten i hög grad besvarades av utbildningsrika dalafamiljer. I de familjer som deltagit i enkätstudien fanns i 6,5 % av familjerna minst en forskarutbildad förälder och i 55,6 % av familjerna hade minst en av föräldrarna en längre högskoleutbildning. Sett till dalakommunernas befolkningssammansättning var andelen familjer med minst en forskarutbildad förälder 1,4 % och familjer med lång eftergymnasial utbildning 31,3 %.

Av familjerna i dalakommunerna klassificerades 30,8 % som övre medelklass och 39,9 % som medelklass. Andelen övre medelklassfamiljer och medelklassfamiljer som besvarat enkäten var högre än för regionen (16,7 respektive 3,7 procentenheter). Andelen arbetarklassfamiljer som svarade var omkring 10 procentenheter lägre än för regionen som sådan (18 %). Fem av de sammantaget 29 intervjuerna med föräldrar till språkväljande elever genomfördes i Falun och Borlänge.

Tabell 9. Förteckning över deltagande familjer i intervjustudien, Falun och Borlänge.

Föräldrar	Barn	Språk	Mammas yrke	Pappas yrke	Social klass
Anita, Alfred	Alex	Fr	Arkitekt	Tjänsteman på mellannivå	Övre medelkl.
Bengt, fru	dotter	Sp	Gymnasielärare	Gymnasielärare	Övre medelkl.
Clara, Claes	Colin	Sp	Civilingenjör	Gymnasielärare	Övre medelkl.
Diane, Dag	Dan	Ty	Civilingenjör	Civilingenjör	Övre medelkl.
Elsa, Erik	Ella	Sp	Webbredaktör	Tekniker	Medelklass

Samtliga namn är fingerade, i de fall uppgift om respektive eller barns namn saknas har inte ett fiktivt namn tilldelats utan de har benämnts efter den relation de har till den intervjuade.

³⁸⁵ Dalaeleverna ombads uppges betyg för höstterminen i årskurs sju medan Uppsalaeleverna ombads uppges betyg de erhöll vårterminen i årskurs sex. Givet att dalaeleverna vid tidpunkten för enkätstudien genomförande även hade hunnit erhålla betyg i moderna språk för höstterminen i årskurs sju fick de istället för att skatta detta betyg skatta betyget för vårterminen i årskurs sju samt ange det betyg de erhöll under höstterminen i samma årskurs.

³⁸⁶ Endast enkät svar där såväl elev- som föräldradel av familjeenkäten insändes analyserades.

Konstruktionen av rummet av hållningar till språk och språkundervisning

I likhet med föregående kapitel används här specifik multipel korrespondensanalys. Hur det går till att konstruera en sådan analys och dess steg finns beskrivet i kapitel 5 under ”Att konstruera ett mångdimensionellt rum av hållningar till språk och språkundervisning”. Eftersom syftet med att analysera ytterligare en region var att förstå om det förelåg skillnader mellan dem var en av huvudprinciperna att inte ändra på analysredskapen. I likhet med Uppsalaanalysen användes således endast enkätsvar från de elever vilka läste ett modernt språk inom ramen för språkval. Det innebar att de 26 elever vilka inte läste ett modernt språk uteslöts ur analysen. Ytterligare tio enkätsvar för vilka det interna bortfallet bedömdes vara för högt uteslöts också. Analyserna genomfördes på 230 inkomna svar av familjeenkäten.³⁸⁷

Kodningen har på grund av att det var färre antal svarande (jämfört med i Uppsala) anpassats något för att skapa ett stabilt rum. Utgångspunkten för arbetet var att så långt möjligt bibehålla de aktiva variabler som använts för att strukturera Uppsalorummet samt antalet svars kategorier. Utfallet blev att samtliga variabler bibehölls i analysen men att ett antal variabler kodades binärt. För variablerna om språks användbarhet (spanska, franska, tyska och kinesiska) har kategorierna neutral samt negativ hållning slagits samman. Sammanslagningen av kategorier skedde efter att det konstaterats att dessa kategorier placerar sig nära varandra i rummet av hållningar till språk och språkundervisning även när de hölls isär. På liknande vis har den neutrala och den negativa kategorien kodats samman för ”att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling” samt ”att behärska flera språk är viktigt.”³⁸⁸ För en av betygsvariablerna ”betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan” gjordes en sammanslagning av positiv och neutral kategori. Balansen mellan de fem temarubrikerna är därmed god även för Södra Dalarna. *Generella hållningar till språk* består av 4 variabler och 10 aktiva kategorier. *Språks användbarhet* utgörs av 4 variabler och 8 aktiva kategorier. *Språkundervisningens innehåll* består av 4 variabler och 12 aktiva kategorier, *Språklärares kompetenser* utgörs av 3 variabler och 9 aktiva kategorier. *Hållningar till betyg* utgörs av 3 variabler och 8 aktiva kategorier. Absoluta och relativa frekvenser för variabler och teman framgår av tabell 10 nedan.

³⁸⁷ Enkätens utformning är närmre beskriven i kapitel 5 under rubriken ”Att konstruera ett rum av hållningar till språk- och språkundervisning” samt i kapitel 3.

³⁸⁸ Ytterligare en anledning att slå samman dessa grupper var att det föreföll råda en relativt stor samstämmighet hos majoriteten av föräldrarna varvid en av tre kategorier blev tämligen stor och de resterande två mycket små. Givet att analysverktyget är känsligt för små grupper ger dessa ett starkt utslag. Mot denna bakgrund kodades ett antal variabler binärt vilket möjliggjorde att studera hur likartade hållningar fördelar sig i två regionala kontexter.

Tabell 10. 18 aktiva variabler, 47 aktiva kategorier, 18 passiva kategorier, 18 passiva kategorier. Absoluta och relativa frekvenser.

Generella hållningar till språk	Språk användbarhet		Språkundervisningens innehåll		Språklärares kompetenser		Hållningar till betyg		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Den som kan flera språk är en intelligent person									
Flera språk IQ -	68	29,6	60	26,1	33	14,3	62	27,0	
Flera språk IQ 0	91	39,6	169	73,5	84	36,5	96	41,7	
Flera språk IQ +	71	30,9	<i>Ej uppgift.</i>	1	0,4	Lära skriva +	108	47,0	
<i>Ej uppgift</i>	0	0,0	Tyska är användbart	<i>Ej uppgift.</i>	5	2,2	<i>Ej uppgift</i>	1	0,4
Det är viktigare att behärska engelska riktigt väl, flera språk är onödigt									
Engelska viktigare -	113	49,1	Tyska anv. 0/-	101	43,9	... om film, musik, lyrik på språket			
Engelska viktigare 0	63	27,4	Tyska anv. +	128	55,7	... om film, musik, lyrik på språket			
Engelska viktigare +	53	23,0	<i>Ej uppgift</i>	1	0,4	Lära film/musik -	92	40,0	
<i>Ej uppgift</i>	1	0,4	Franska är användbart	133	57,8	Lära film/musik 0	88	38,3	
Att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling									
Språk persutv 0/-	62	27,0	Franska anv. 0/-	96	41,7	<i>Ej uppgift</i>	4	1,7	
Språk persutv +	167	72,6	Franska anv. +	96	41,7	... om vardagslivet i de länder språket			
<i>Ej uppgift</i>	1	0,4	<i>Ej uppgift</i>	1	0,4	... om vardagslivet i de länder språket			
Att behärska flera språk är viktigt									
Flera språk viktigt 0/-	70	30,4	<i>Ej uppgift</i>	3	1,3	Lära vardag -	44	19,1	
Flera språk viktigt +	158	68,7	Kinesiska är användbart	129	56,1	Lära vardag 0	84	36,5	
<i>Ej uppgift</i>	2	0,9	Kinesiska anv. 0/-	98	42,6	Lära vardag +	98	42,6	
			Kinesiska anv. +	98	42,6	<i>Ej uppgift</i>	4	1,7	
			<i>Ej uppgift</i>	3	1,3	... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används			
						Lära gram -	28	12,2	
						Lära gram 0	56	24,3	
						Lära gram +	142	61,7	
						<i>Ej uppgift</i>	4	1,7	

Analysen av Dalarummet gav 46 axlar varav de 12 första presenteras i tabell 11 nedan. För att avgöra vilka axlar som var relevanta användes ett modifierat egenvärde, vilket också redovisas i nedanstående tabell.³⁸⁹ Axel 1 redogör för 57 % av variationen medan axel 2 förklarar 21,8 % av variationen. Tillsammans utgör de två första axlarna 78,7 % av den totala variansen. Valet att tolka ytterligare axlar var avhängigt ett sociologiskt relevanskriterium, huruvida en tolkning av axeln bidrar till en ökad förståelse av strukturen. En närmare inspektion av de aktiva variabelernas bidragsvärden till axel 3 och axel 4, vars egenvärden ligger nära varandra, avgjorde att dessa två bör tolkas tillsammans och förstås som ett plan.³⁹⁰ Tillsammans utgör den tredje och fjärde axeln en förhållandevis låg andel av variationen, 14,3 % varav den tredje 8,6 % och den fjärde 5,7 % av variansen. De fyra axlarna förklarar tillsammans totalt 93,0 % av variansen i materialet.

Tabell 11. Egenvärden för de 12 första axlarna.

Axel	Egenvärde	Modifierat egenvärde	Andel av total varians	Kumulativ varians
1	0,178	0,0169	57,0	57,0
2	0,132	0,0065	21,8	78,7
3	0,103	0,0026	8,6	87,4
4	0,094	0,0017	5,7	93,0
5	0,081	0,0007	2,5	95,5
6	0,078	0,0006	1,9	97,4
7	0,076	0,0005	1,5	98,9
8	0,069	0,0002	0,7	99,6
9	0,064	0,0001	0,3	99,9
10	0,060	0,0000	0,1	99,9
11	0,057	0,0000	0,0	100,0
12	0,052	0,0000	0,0	100,0

Fyra av fem teman bidrar till den första axelns varians: *hållningar till språkundervisningens innehåll* (28,7 %), *generella hållningar till språk* (22,6 %) samt i viss mån även *språklärares kompetenser* (18,5 %) och *språks användbarhet* (17,4 %). Det enda tema som inte bidrar i någon större utsträckning till den första axelns variation är *hållningar till betyg*. För axel 2 är det övervägande *språks användbarhet* (32,5 %) som bidrar, vilket utgör närmare en tredjedel av axelns variation vilket följs av *språklärares kompetenser* (28,3 %) samt *språkundervisningens innehåll* (19,7 %). Till variationen för axel 3 bidrar i huvudsak *språkundervisningens innehåll* (39,7 %) samt *hållningar till betyg* (39,4 %) vilket även är de rubriker som bidrar till variationen i axel 4 (36,7 % respektive 27,3 %).

³⁸⁹ För information om användandet av modifierade egenvärden se kapitel 5 "Att konstruera ett rum av hållningar till språk- och språkundervisning".

³⁹⁰ I likhet med hur tidigare analyser behandlat axlar med närliggande egenvärden och med aktiva variabler som i hög grad bidrar till båda axlarna, se Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009* s 148; Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York* s 326 och framåt.

Tabell 12. Bidrag till de fem temarubrikerna för axel 1 till 4.

	Axel 1	Axel 2	Axel 3	Axel 4
Generella hållningar till språk	22,6	9,9	11,6	15,0
Språks användbarhet	17,4	32,5	3,4	9,6
Språkundervisningens innehåll	28,7	19,7	39,7	36,7
Språklärares kompetenser	18,5	28,3	5,9	11,4
Hållningar till betyg	12,8	9,6	39,4	27,3
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

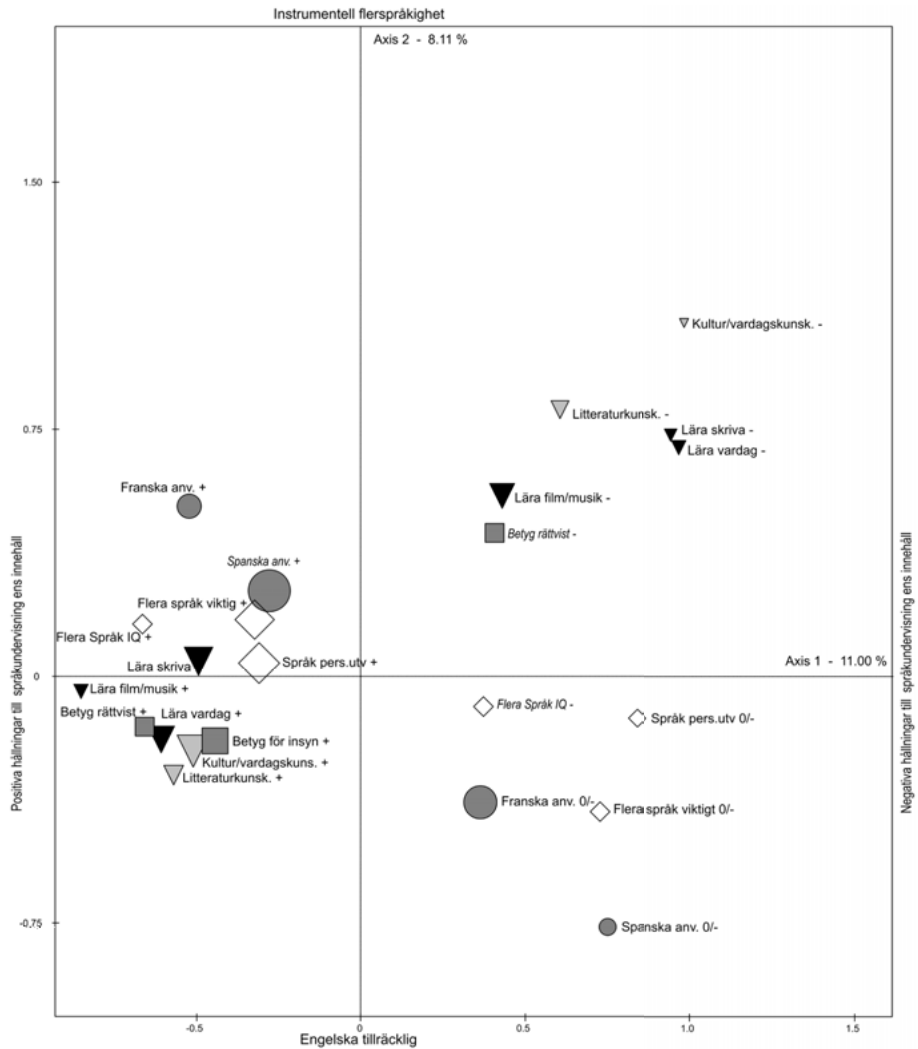
Axel 1: Positiva och negativa hållningar till språks kulturella och formalistiska aspekter

Den första axeln, som pekar ut de största skillnaderna i materialet, förklarar 57 % av den totala variansen och utgörs i huvudsak av *hållningar till språkundervisningens innehåll* (28,7 %) samt *generella hållningar till språk* (22,6 %). Till den första axelns varians bidrar tre påståenden om språkundervisningens innehåll gällande huruvida det är viktigt att barnen lär sig: om film, musik, lyrik på språket, om vardagslivet i de länder där språket talas, att skriva väl och varierat. Det enda påståendet om undervisningens innehåll som inte bidrar till axeln är det om vikten av att förstå grammatik, vilket var en skillnad mot Uppsalaanalysen. Det är med andra ord de kulturella aspekterna likväl som de skriftliga färdigheterna som framträder som vattendelare.³⁹¹ Av de variabler som behandlade generella hållningar till språk bidrar tre till variansen för axel 1: att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling, att behärska flera språk är viktigt samt att den som kan flera språk är en intelligent person.

I likhet med Uppsalaanalysen särskiljer den första axeln positiva ställningstaganden (till vänster) från negativa samt negativa/neutrala sådana (till höger). Till vänster av axel 1 finner vi familjer som har en utpräglat positiv hållning till de kulturella aspekterna av språkundervisningens innehåll såsom att det är viktigt att eleverna lär sig om vardagslivet i målspråksländerna (4,9 %), att de lär sig om film, musik och lyrik på språket (4,5 %), samt att de lär sig att skriva väl och varierat (3,6 %). Till höger finner vi negativa hållningar av desamma, (lära film/musik - 2,6 %, lära vardag - 5,6 %, lära skriva - 4,0 %).

³⁹¹ Se kapitel 5 för hur frågor formulerades i enkäten.

Diagram 25. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 1 i planet av axel 1 och 2.



◇ Generella hållningar till språk ● Språks användbarhet ▼ Språkundervisningens innehåll
 ▼ Språklärares kompetenser ■ Hållningar till betyg

I intervjuerna ställdes frågor om språkundervisningens innehåll, innebörden av att kunna ett språk samt vad som definierar att man kan ett språk. Bengt lyfte särskilt de kulturella aspekterna av språkundervisningen under intervjun, ett tema tidigare identifierat som centralt i förhållande till språkkunskaper.³⁹²

³⁹² Flertalet av de intervjuade familjernas yrkesgrupper placerade sig i den vänstra delen av axel 1, välutbildade grupper såsom högre lärare, läkare och civilingenjörer. Centralt i rummet, något till höger om origo placerar sig lärare/kulturförmedlare och tekniker. Den som vill veta mer kan

Bengt (gymnasielärare): Jag kan ju tycka mycket det är kulturella, ja att man får lära sig om andra kulturer, få se språket i ett sammanhang och inte bara... bara språkregler. Ja språkregler behövs nog säkert det också.

Dag (civilingenjör) och Diane (civilingenjör) gav uttryck för en förhållandevis instrumentell hållning till att kunna ett språk, att förstå och att göra sig förstådd och underströk vikten av det språkliga, så kallade, flytet. En linje som även Erik (tekniker) och Elsa (webbredaktör) var inne på.

Dag (civilingenjör): Det ska inte behöva begränsa en i att uttrycka sig. Ska man säga nått så ska man inte... så ska man inte fastna.

Diane (civilingenjör): Nej precis man ska inte känna sig obekvämd med att prata. Så kan jag känna. Man ska kunna hålla en presentation på engelska, eller man ska kunna vara med i en telefonkonferens, eller vad det än är, utan att känna liksom att man ska staka sig och leta ord och bläddra i någon ordbok eller vad man nu gör utan det ska vara flyt, det ska bara flyta på.

Dag: Man kan ett språk när man slipper tänka på vad man ska säga, då kan man ett språk, för då kommer flytet.

Erik (tekniker): Det beror väl på, det kändes som att det är viktigt kanske att lära sig... alltså höra och liksom kunna prata tror jag sedan är frågan om att kunna stava och inte kanske lika viktigt som... men att göra sig förstådd och förstå ändå. Att man pratar språket och kanske mer de här vardagliga konversationerna än att sitta och kunna plugga glosor. Men det är ju även det bra, det beror ju på sen hur man vill använda språket så.

Språkets funktion för att passa in i en ny kulturell kontext framträdde kanske tydligast hos Claes (gymnasielärare) och Clara (civilingenjör) som under ett flertal år bott och arbetat i Kina. De menade att de kunde vardagskinesiskan och att Claes också behärskade språkkompetensen inom sitt yrkesområde. ”Det du inte kan tänka kan du inte uttrycka” menade Claes och citerade Wittgenstein på tyska medan Clara ansåg att man kan ett språk när man kan ha nära relationer med modersmålstalande och våga berätta när man inte förstår.

Claes (gymnasielärare): Sen kan man väl höra lite mer än det som sägs också. [...] Jo men jag menar alltså det är ju en sak att lära sig glosorna liksom och veta vad det betyder, det är ju en annan sak att veta vad det är för mening i det som någon säger. Och det kan ju skilja sig ganska radikalt åt då särskilt i, i diktaturer och ställen där, där man inte... där man inte kan säga vad som helst. Och då blir det ju oerhört svårt, man tror att någon sa, han sa liksom att vad konstigt han sa att liksom det var, alla katterna gick ut för det regnade liksom fast egentligen så menade han någonting helt annat.

Clara (civilingenjör): Jo men att man kallar dom för myror till exempel dom här alla... alla högskoleutbildade kineser som jobbar som migrantarbetare och bor i sovsalar fast dom har... som bygger upp hela den kinesiska ekonomin liksom och då har man ord att beskriva dom till exempel. Och det är ju egentligen inte förrän

bläddra fram till avsnittet ”Föräldrars yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar” i detta kapitel.

man kan det där. Allt det där kan man ju inte kunna, men innan man när man liksom ser såna saker som man kan språk. Men om man tänker med språkvalet, så klart man ska läsa språk i skolan även om man inte kan komma till att kunna ett språk av det. Det kan ju finnas olika, man kan ju börja med att läsa ett språk som man sen kan lära sig eller flytta eller kunna, så jag tror det är bra att läsa språk i skolan även om man aldrig kommer komma så långt, så... så att man kan ett språk.

I likhet med flera andra föräldrar gav Clara (civilingenjör) uttryck för att det krävs mycket för att verkligen kunna ett språk, och att dit når man mest sannolikt inte under grundskoletiden.³⁹³

Det näst starkast bidragande temat till den första axelns variation är generella hållningar till språk. Till vänster i rummet finner vi positiva ställningstaganden till att det är en viktig del av ens personliga utveckling att lära sig språk (2,2 %) samt att det är viktigt att kunna flera språk (2,2 %) men även att den som kan flera språk är en intelligent person (4,2 %). Till höger finns motsvarande negativa hållningar: att språk inte är viktigt för ens personliga utveckling (5,9 %), att det inte är viktigt att kunna flera språk (5,0 %) och att den som kan flera språk inte är en intelligent person (1,3 %).³⁹⁴ Kopplingen mellan språk och berikandet av det egna intellektet framträdde i intervjun med Bengt (gymnasielärare) som menade att man lär sig språk av samma anledning som man läser böcker.

Bengt (gymnasielärare): Alltså det är som att läsa en bok, varför läser man en bok? För det är berikande man får olika perspektiv, det vet man ju själv när man reser, och det tycker jag man märker på sina barn också, om man kan säga 'hola' eller någonting det, det är berikande att säga 'hej, tack' och någonting när man är ute. det är kul. Det är en jätteskillnad att resa någonstans och kunna, gå in och handla någonting och kunna säga tack efteråt, än att stå i en affär och inte göra det så jag menar... Ja jag tycker det är att berika sitt intellekt egentligen. Sen är det väl få som lär sig, lär sig ett språk så att säga, börja förstå hur det är uppbyggt och så men, det är som att läsa en bok, man lär sig någonting. [...] Jag tycker det är roligt när man ser på barnen vad de växer när de kan säga några ord, framförallt på engelska då, när de är utomlands eller olika sammanhang. De tycker det är skitkul. Det skulle, det är fascinerande, den kraften får man ju inte, den ska ju liksom få sväva fritt.

Bengt ansåg att dottern skulle läsa ytterligare ett språk trots att hon hade det lite kämpigt med att skriva i såväl svensk- som engelskämnet. Denna hållning hade Bengt gemensamt med Alfred (tjänsteman mellan) och Anita (arkitekt) för vilka det aldrig hade varit tal om att sonen skulle välja bort studier i moderna språk. Båda fäderna var väl förtrogna med skolans värld och fann att förstärkt svenska eller förstärkt engelska var på en alltför basal nivå för att passa deras barn.

³⁹³ Se kapitel 5.

³⁹⁴ Den negativa hållningen till att den som kan flera språk är en intelligent person har ett bidragsvärde (1,27) under gränsvärdet 2,13, men har medtagits i grafen för tolkningsändamål. Se tabell 81 i appendix.

Bengt (gymnasielärare): Ja huvudsakliga skälet, det var väl dom vi pratade med, inklusive lärare, ansvarig lärare hörde... så menade de att den typ av engelska som det i så fall skulle vara, det är på en sådan grundläggande nivå att det är egentligen inte den engelska som min dotter skulle behöva och... samt, att man tyckte att... vanligtvis att de grupperna är väldigt röriga, turbulenta och mer frågan om förvaring än utveckling.

Två av variablerna som behandlade språks användbarhet bidrar till den första axelns variation. Hållningen att de två romanska språken spanska och franska är användbara finns i den övre vänstra kvadranten (spanska anv. + 1,7 %³⁹⁵ och franska anv. + 3,6 %) och negativa/neutrala hållningar till deras användbarhet i den nedre högra kvadranten av rummet (spanska anv. 0/- 4,6 % och franska anv. - 2,4 %). Denna diagonala spridning innebär att de bidrar till variationen av såväl den första som av den andra axeln (vi återkommer till axel 2 i nästa avsnitt). Även hållningar till lärares kulturella kompetenser bidrar till första axelns variation och följer axelns huvudsakliga motsättning. Positiva hållningar till att läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land eller de länder språket talas (4,4 %) samt att läraren har goda kunskaper i litteratur (3,1 %) återfinns till vänster och de negativa hållningarna till lärares kulturella kompetenser till höger (litteraturkusk. - 3,1 % och kultur/vardagskusk. - 3,0 %).

Något som särskiljer Dalarummet i jämförelse med Uppsalorummet är hur hållningar till språk som ett mått på intelligens placerar sig. I Uppsala placerade sig hållningen att den som kan flera språk är en intelligent person tillsammans med hållningar vilka indikerade en stark tilltro till betyg, likväl som att det är viktigare att kunna engelska riktigt väl än andra språk och där övriga språk inte värderades som användbara. I analysen av dalafamiljerna bidrar denna hållning till variationen för axel 1 och återfinns nära positiva värderingar av undervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som spanska och franska språkets användbarhet. I dalakommunerna var det flerspråkighet i språk utöver engelska vilket värderades som ett tecken på intelligens, medan det i Uppsala var flerspråkighet i form av engelska som samvarierade med intelligens. Betygsvariablerna bidrar i låg grad till variationen av de två första axlarna med undantag för enstaka kategorier. I rummets vänstra del finner vi positiva värderingar av att betyg är viktiga för att föräldrar ska få insyn i hur det går för barnen i skolan (2,7 %), likväl som att betyg är ett rättvist bedömningssystem (4,1 %).³⁹⁶

³⁹⁵ Även detta värde är under gränsvärdet men bedöms vara tillräckligt starkt och ha tillräckligt stort värde för att medtagas i graf och tolkning. Se tabell 81 i appendix.

³⁹⁶ Föräldrar fick ta ställning till ett antal påståenden rörande betyg och bedömning. Frågan löd: *Hur väl instämmer ni i följande påståenden om betyg och bedömning?* Inga negativa hållningar till betyg bidrar till den första axels variation över det satta gränsvärdet.

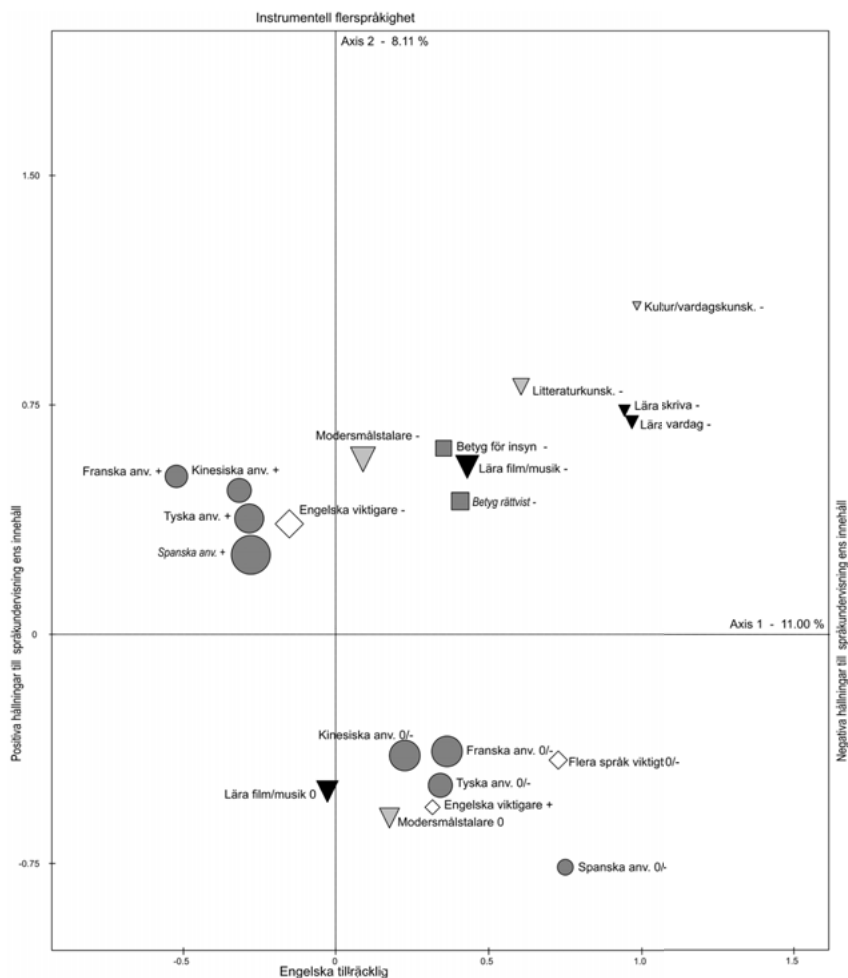
Axel 2: Instrumentella språkkunskaper – engelska och moderna språks användbarhet

Axel 2 är övervägande strukturerad av *språks användbarhet* som bidrar med närmre en tredjedel av differensen i axelns variation (32,5 %), vilket följs av *språklärares kompetenser* (28,3 %) samt *språkundervisningens innehåll* (19,7 %). I rummets övre del placerar sig positiva hållningar till de moderna språkens användbarhet samt negativa hållningar till kulturella aspekter av lärares kompetenser. I rummets nedre del finner vi neutrala/negativa ställningstaganden till språkens användbarhet. I denna nedre del finner vi även en positiv värdering av att det är bättre att kunna engelska riktigt väl än att lära sig andra språk samt neutrala ställningstaganden till språklärares kompetenser.

Som vi såg i föregående avsnitt om axel 1 sprider sig variablerna för språks användbarhet aningen diagonalt i rummet vilket finner sin förklaring i att de bidrar till variationen i både den första och den andra axeln. Starkast bidrar de fyra variablerna för de moderna språkens användbarhet till axel 2. I rummets övre halva placerar sig positiva hållningar till språkens användbarhet medan de neutrala/negativa hållningarna återfinns i rummets nedre del.³⁹⁷ Allra längst ner i rummet finner vi negativa/neutrala hållningen till det spanska språkets användbarhet (6,2 %) och strax ovanför, något mer mot rummet mitt, finner vi neutrala/negativa hållningar till franska (3,6 %), tyska (4,6 %) och kinesiska språkets (3,8 %) användbarhet, medan vi i rummets övre halva finner de positiva hållningarna till franskans (4,7 %), kinesiskans (4,0 %), tyskans (3,3 %) och spanskans (2,1 %) användbarhet.

³⁹⁷ Samtliga variabler för språks användbarhet kodades binärt. För en genomgång av kodning och bakomliggande orsaker samt hur denna skiljer sig från den kodning som användes i föregående kapitel där Uppsalafamiljers hållningar till språk och språkundervisning undersöktes finns under rubriken "Konstruktionen av rummet av hållningar till språk- och undervisning".

Diagram 26. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 2 i planet av axel 1 och 2.



- ◇ Generella hållningar till språk ● Språks användbarhet ▼ Språkundervisningens innehåll
- ▽ Språklärares kompetenser ■ Hållningar till betyg

Den negativa hållningen till att det är viktigare att kunna engelska riktigt väl än att kunna andra språk återfinns i rummets övre del nära de positiva värderingarna av språks användbarhet medan dess motsats (att det är viktigare att kunna engelska riktigt väl än andra språk) återfinns i rummets nedre del i vilket negativa/neutrala hållningar till språk utöver engelska återfinns. Det är också i rummets nedre del vi finner den negativa/neutrala hållningen till att flera språk är viktiga (2,2 %). Det är således tydligt att värderingen av språk, utöver engelska, som användbara, inte är en egenskap som delas av samtliga familjer. De intervjuade familjerna såg det som en självklarhet att barnen lärde sig engelska.

De ansåg att det var i det närmaste oundviklig att lära sig engelska vilket föräldrarna menade berodde på dess närvaro i vardagen.³⁹⁸

Dag (civilingenjör): Jag tror det är svårare att låta bli att lära sig engelska än att lära sig engelska det tror jag. [...] Det är så naturligt i Sverige. Och det är ju inga dubbade program. När jag är i Tyskland så är det, allting är ju dubbat, man hör ju ingen engelska, här är det ju hela tiden så att...

Bengt (gymnasielärare): Nej men titta bara på resultatens i svensk skola, engelska sticker ju ändå ut lite, att svenska ungdomar är ju ganska bra på engelska och en förklaring måste ju vara att det inte är dubbat åtminstone, om man åker till Italien och tittar på familjen Macahans på italienska och så där... det har jag gjort.

Engelskan sågs som ett naturligt inslag i vardagen. Erik (tekniker) och Elsa (webbredaktör) menade att det är skillnad på vad man behöver kunna beroende på kontext.

Josefine: Är det någon skillnad där tänker ni föräldrar mellan att lära sig engelska och att lära sig ett annat språk?

Erik (tekniker): Ja alltså engelska har blivit så viktigt i alla lägen höll jag på säga. Exempelvis på mitt jobb så läser och skriver vi engelska varje dag om vi säger så och där är det nog viktigare, engelska kontra så att säga spanska eller tyska eller någonting, är det viktigare så att kunna nästan lika bra som svenska. Både att kunna göra sig förstådd och förstå liksom både tal och skrift. Så...

Elsa (webbredaktör): Nu tar man ju för givet att alla kan engelska så att det andra är mer ett...bonus om man kan ytterligare ett språk tycker jag.

Erik (tekniker) menade att det var skillnad mellan att använda språket på resande fot och som redskap för arbete, och att detta krävde delvis skilda färdigheter, det var viktigare med muntlig kommunikation på resande fot och att skriftspråkskunskaper behöves i arbetslivet. Här framträdde två av språks mer instrumentella funktioner: att klara sig på resande fot samt språkets funktion för att klara att utföra ett arbete. Värdet av att behärska engelskan fördes på tal av föräldrarna i flertalet intervjuer medan övriga språk tillskrevs ett mervärde, som ett extra plus. Dag (civilingenjör) tillskrev engelskan rollen som ett utjämnande av försteg i professionella kontakter med tysktalande kunder: ”så använder jag engelskan som ett sätt att komma på samma plan med dom, jag är inte lika stark i tyska som i engelska och då använder man engelska och det accepteras, så kan jag säga”.

³⁹⁸ Som vi snart ska se placerade sig de intervjuade familjernas yrken i rummet av hållningar till språk och språkundervisning i huvudsak i den övre vänstra kvadranten av planet av axel 1 och 2 vilket innebär att de överlag värderade de moderna språken som användbara. Den som vill veta mer om hur yrkesgrupperna sprider sig i rummet av hållningar till språk och språkundervisning kan bläddra fram till avsnittet ”Föräldrarnas yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar”. Som vi såg i föregående kapitel behöver inte ett erkännande av engelska som ett viktigt språk innebära att andra språk inte värderas som användbara.

Till den andra axelns variation bidrar även i hög grad hållningar till språklärares kompetenser. I rummets övre halva återfinns negativa hållningar till att språkläraren ska besitta litterära kunskaper (6,3 %), kunskaper om kultur och vardag i målspråksländerna (4,9 %) eller vara modersmålstalare själv (6,3 %). I rummets övre del återfinns även den neutrala hållningen till att läraren är modersmålstalare (4,9 %). Utöver språks användbarhet och lärares kompetenser bidrar ett antal kategorier från temat om språkundervisningens innehåll till denna andra axels variation. I huvudsak negativa hållningar till att elever ska lära sig skriva väl och varierat (3,3 %), om film musik och lyrik på målspråket (5,1 %) samt lära om kultur och vardagsliv (3,9 %) placerar sig i den övre halvan av rummet. Här finner vi även negativa hållningar till betyg och bedömning, betyg ses inte som rättvisa (2,5 %) och inte som varande viktiga för föräldrars insyn i hur det går för barnen i skolan (4,0 %).³⁹⁹

Såväl Alfred (tjänsteman mellan) som Bengt (gymnasielärare) som båda var (eller hade varit) verksamma som lärare lyfte fram den äldre generationens kunniga, kompetenta och kvinnliga språklärare. Att beskriva den gode läraren menade de var alldeles för komplext.

Bengt (gymnasielärare): Alltså jag tycker det är komplicerat att ge en sådan bild, på grund av att det finns, radar du upp hundra olika lärarpersonligheter så kan den mest konstiga få elever att lära sig ett språk och tycka att språk är roligt så att, jag har svårt att karaktärisera det, för att det är så komplext. Den här, evidensbaserade resonemanget som finns inom skolans värld tycker jag är helt befängt att man kan liksom måla upp en modell och tro att man kan överföra det till en lärare som i sin tur ska överföra det till klassrummet med 20, 30 individer utan... vissa har det och vissa har det inte... det är ju jättemärkligt den här strama konstiga ålderdomliga... till synes... uttråkade läraren som eleverna är helt tokiga i och så finns det den där unga som försöker vara kompis med alla lära, eller elever som inte alls går hem, eller så är det precis tvärt om va att, alltså, det är så komplext va och det är det som gör det läraryrket så roligt va. Nej men det är klart att jag vill ha en lärare som kan göra att min dotter utvecklas men vad det är för ett slags lärare har jag ingen aning om.

Alfred (tjänsteman mellan), som var väl medveten om bristen på behöriga språklärare, påtalade skillnaden mellan behöriga och obehöriga lärare när han ombads beskriva en bra lärare. Han menade att det var större chans att en behörig lärare har utvecklat en professionell reflexivitet.

Alfred (tjänsteman mellan): Det skulle ju kunna finnas otroliga autodidakter. Det skulle ju kunna finnas det, men... risken, chansen är ju betydligt större att har du faktiskt rullat dig igenom en utbildning då har du... du borde kunna ha tagit någonting till dig [...] i alla fall ett sätt att kunna reflektera. Ja men om det här inte funkar då kanske du har fler verktyg i din läda än den som liksom, ja men jag är såhär och jag är jätteduktig och det kanske funkar i 95 eller nått procent av

³⁹⁹ Till variansen i axel 2 bidrog inga positiva hållningar till betyg och bedömning.

fallen, men den där gången det inte funkar då har ju den personen inte så stor möjlighet att förändras och göra någonting annat.

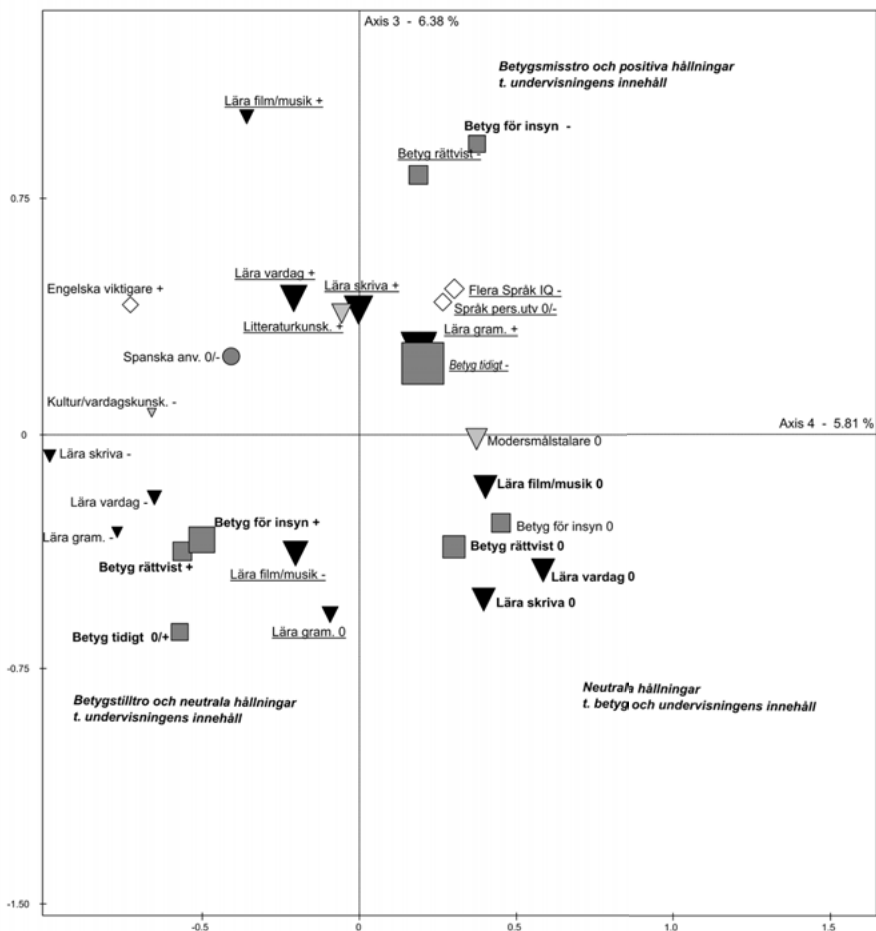
I ett fall lyftes en lärares dåliga egenskaper fram före de positiva. Clara (civilingenjör) och Claes (gymnasielärare) berättade om hur de hade upplevt en bristande nivåanpassning i relation till sonens studier i engelska. Efter år utomlands och en internationell skolgång talade deras son engelska flytande, men enligt föräldrarna saknades en förmåga hos lärarna att kunna ta till vara på de kunskaper som sonen hade fått under utlandsåren. Den goda språkläraren menade Clara var den som ”använder många olika [...]sätt att undervisa på så man, man blandar liksom glosor med ljud eller texter eller liksom filmer eller olika media sådär”.

För att summera särskiljer axel 2 således positiva hållningar till de moderna språkens användbarhet, att det inte är tillräckligt att kunna engelska, i dess övre del från negativa och neutrala hållningar till språkens användbarhet i dess nedre halva – med undantag från engelska som man värderar som något som det är viktigare att kunna mycket väl hellre än att lära andra främmande språk. I rummets övre halva finner vi även negativa hållningar till språklärares kulturella kompetenser såväl som till undervisningens kulturella och formalistiska aspekter. Axel 2 förefaller i stora drag vara en fråga om två varianter av instrumentell flerspråkighet. Den särskiljer de som värderar språkkunskaper i moderna språk men inte undervisningens kulturella innehåll i dess ena ände från de som endast värderar engelskan i dess andra ände. Språk som redskap i arbetslivet och på resande fot förenar dessa två ställningstaganden.

Planet av axel 3 och axel 4: Hållningar till betyg och till språkundervisningens innehåll

Till variationen för axel 3 bidrar i huvudsak språkundervisningens innehåll (39,7 %) samt hållningar till betyg (39,4 %) vilket även är de rubriker som i huvudsak bidrar till variationen i axel 4 (36,7 % respektive 27,3 %). Både axel 3 och axel 4 handlar således om hållningar till betyg och språkundervisningens innehåll. När dessa två axlar studeras tillsammans som ett plan blir det tydligt att tre poler utkristalliserar sig. I rummets övre halva finner vi den första polen vilken består av positiva värderingar av språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som en negativ hållning till betyg och bedömning. I rummets nedre vänstra kvadrant återfinns den andra polen vilken utgörs av negativa hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som positiva värderingar av betyg och bedömning. I den nedre högra kvadranten finner vi den tredje polen vilken består av neutrala hållningar till språkundervisningens innehåll samt till betyg och bedömning.

Diagram 27. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 3 och 4 i planet av axel 4 och 3.



◇ Generella hållningar till språk ● Språks användbarhet ▼ Språkundervisningens innehåll
 ▼ Språklärares kompetenser ■ Hållningar till betyg. Kategorier med understruken text bidrar endast till axel 3, kategorier med icke-understruken och icke-fetad text bidrar till axel 4 medan kategorier i fet stil bidrar till både axel 3 och axel 4.

I den övre delen av planet av axel 3 och 4 finner vi den pol i vilken en missstro för betyg och bedömning uttrycks tillsammans med positiva hållningar till språkundervisningens innehåll. Den positiva inställningen till att eleverna ska lära sig om film, musik och lyrik på språket återfinns allra högst upp i rummet. Här finner vi även positiva hållningar till att eleven lär sig om vardagslivet i landet där språket talas, att skriva väl och varierat samt att förstå grammatik och hur språket är uppbyggt. I denna övre halva av rummet finner vi också negativa hållningarna till att betyg är viktigt för föräldrarnas insyn, att betyg är ett rättvist betygssystem

samt att betyg bör ges så tidigt som möjligt.⁴⁰⁰ I rummets övre del placerade sig även den negativa hållningen till att den som kan flera språk är en intelligent person samt den negativa/neutrala inställningen till att språk är en viktig del av ens personliga utveckling. Den enda aspekt av lärares egenskaper som bidrar är den positiva hållningen till lärares kunskaper i litteratur på målspråket i rummets övre del.

I rummets nedre del finner vi två av de tre poler vi identifierat i planet av axel 3 och axel 4. I den nedre vänstra polen finner vi negativa hållningar till språkundervisningens innehåll och positiva värderingar av betyg, och i den nedre högra polen finner vi neutrala ställningstaganden till såväl betyg som undervisningens innehåll. Till vänster finner vi således negativa hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter såsom att eleverna lär sig skriva väl och varierat, lär sig om musik, film lyrik, lär sig om vardagslivet samt att lära sig förstå grammatik och hur språk är uppbyggt. I den vänstra polen återfinns även den neutrala hållningen till att eleverna lär sig förstå grammatik. Det är också här vi finner de positiva hållningarna till betyg som ett rättvist bedömningssystem och att betyg är ett verktyg för insyn och den positiva/neutrala inställningen till betyg tidigt i skolan. Ytterligare tre kategorier återfinns i rummets vänstra del: inställningen att det är viktigare att kunna engelska riktigt väl än att kunna andra språk, en negativ hållning till lärares kunskaper om kultur och vardagsliv i de länder där språket talas samt den negativa/neutrala inställningen till spanskas användbarhet.

I den nedre högra polen finner vi de neutrala ställningstagandena till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter, det vill säga att lära om film och musik, att lära sig om vardagslivet och att lära sig skriva väl och varierat. Här finner vi även de neutrala hållningarna till betyg och bedömning: betyg för insyn och betyg som rättvist bedömningssystem. I den nedre högra polen återfinns även den neutrala inställningen till att läraren har det främmande språket som modersmål.

Ett rum strukturerat av tillgångar och praktiker

När vi sett spridningen av de aktiva variablerna och blottlagt de huvudsakliga polariteterna projicerades supplementära variabler in i den etablerade strukturen för en fördjupad tolkning.⁴⁰¹ Följande avsnitt inleds med en analys av vanliga indikatorer på kulturella och ekonomiska tillgångar såsom föräldrars utbildningsnivå, familjens yrkesgrupp och inkomst. Därefter undersöks familjers

⁴⁰⁰ Att betyg bör ges så tidigt som möjligt bidrar strax under gränsvärdet på axel 3 men medtogs för att förtydliga tolkningen av planet av axel 3 och 4. Se tabell 83 till och med 84 i appendix för de enskilda kategoriernas bidrag till axel 3 och axel 4.

⁴⁰¹ De supplementära variablerna hämtades från både föräldra- och elevdelen av enkäten då delvis skilda frågor ställdes till elev respektive föräldrar.

läspraktiker och elevernas egenförvärvade utbildningskapital. Slutligen görs en analys av familjernas transnationella tillgångar.⁴⁰²

Föräldrarnas yrke, utbildningskapital och ekonomiska tillgångar

I likhet med de deltagande familjerna i Uppsala utgjorde dalafamiljerna som besvarat enkäten en förhållandevis resursstark grupp sett till familjernas utbildningsnivå och familjens yrkesposition. Av de 230 familjerna som bibehållits i analysen fanns det i 6,5 % av dem minst en förälder med en forskarutbildning, och i fler än varannan familj hade någondera eller båda föräldrarna en lång eftergymnasial utbildning (55,6 %).⁴⁰³ I de fyra dalakommunerna såg det som tidigare påpekats lite annorlunda ut hos grundskoleeleverna, av vilka 1,4 % av eleverna hade forskarutbildade föräldrar och 31,3% hade föräldrar med lång eftergymnasial utbildning.

Några av de yrkesgrupperna, vilka vi särskilde i Uppsalaanalysen, var tämligen små i Södra Dalarna och sammanslagningar har därmed skett utifrån en teoretisk kunskap om yrkesgruppers utbildningstillgångar och ekonomiska tillgångar.⁴⁰⁴ Var tredje familj som deltagit i undersökningen kategoriserades som övre medelklass (34,8 %). Inom denna övre medelklass tillhörde 4,4 % av de familjer som deltagit yrkesgruppen läkare, av de som deltagit, universitetslärare och gymnasie-läraryfamiljer utgjorde tillsammans 5,6 %, civilingenjörer 10,9 %, högre tjänstemän i offentlig sektor 7,8 % och företagsledare/högre tjänstemän privat sektor utgjorde 6,1 %.⁴⁰⁵ Av de familjer som deltagit klassificerades 40,9 % av familjerna som medelklass av vilka 15,7 % var tjänstemän på mellannivå (10,9 % inom offentlig sektor och 4,8 % inom privat sektor), 15,2 % var lärare eller konstnärliga/kulturförmedlare, (hädanefter förkortad lärare/kulturförmedlare), och 10,0 % tekniker.⁴⁰⁶ Andelen lägre medelklassfamiljer uppgick till 10,9 % och arbetarklassfamiljer till 13,0 %. Övre medelklass och medelklassfamiljer var överrepresenterade. Samtliga yrkesgrupper inom dessa två klasser hade närpå

⁴⁰² Se kapitel 3 samt "Uppsalafamiljernas transnationella tillgångar" i kapitel 5 för en genomgång av vilka indikatorer som används som indikatorer på familjernas transnationella tillgångar.

⁴⁰³ Tabeller för familjens utbildningsnivå samt sociala klass finns i appendix, se tabell 89 och 90. För en mer utförlig genomgång av svarsfrekvensen och hur den skiljer sig från riket och regionen se kapitel 3.

⁴⁰⁴ Sammanslagningen baserades även på familjernas svarsmönster och yrkesgruppernas placering i rummet av hållningar till språk och språkundervisning. Den ursprungliga variabeln projicerades in i rummet av hållningar till språk och språkundervisning som supplementär variabel. Utifrån kategoriernas koordinater för de två första axlarna samt den sociala klassificeringen i fem sociala klasser slogs universitetslärare och gymnasielärare ihop (båda grupperna ingår i vad som brukar klassas som en kulturell övre medelklass) medan företagsledare, den minsta gruppen ibland de svarande i dalakommunerna, grupperades tillsammans med högre tjänstemän i privat sektor. För fullständig tabell över familjernas sociala klass och yrkesgrupp se tabell 90 och för sociala grupper i riket samt för regionen se tabell 15 och 17 i appendix.

⁴⁰⁵ Universitetslärare 3,0 % och gymnasielärare 2,6 %. Företagsledare 1,7 % och högre tjänstemän i privat sektor 4,3 %.

⁴⁰⁶ Lärare (grundskollärare och förskollärare) är den större av de två grupperna 12,6 % medan kulturförmedlande och konstnärliga yrken endast utgör 2,6 % av de svarande.

dubbelt så hög representation bland de svarande som bland familjerna vilka var bosatta i regionen vid tidpunkten av undersökningen. Allra störst var överrepresentationen för civilingenjörer vilken var tre gånger så hög som i regionen. I medelklassen var flertalet grupper överrepresenterade, varav tekniker var i det närmsta dubbelt så stor som i regionen med sina 10,0 %, men även lärare/kulturförmedlare var överrepresenterade. Tjänstemän på mellannivå var underrepresenterade. Andelen arbetarklassfamiljer var kraftigt underrepresenterad bland de deltagande, endast 13 % i jämförelse med regionen 27,9 %.⁴⁰⁷

Familjens bruttoinkomst samt familjens bostadsform används som indikatorer på ekonomiskt kapital. De som deltog i undersökningen i dalakommunerna var en grupp vilka i hög grad ägde det egna boendet.⁴⁰⁸ De allra flesta familjer bodde i villa, (82,2 %), och en mindre andel bodde i hyresrätt (5,7 %), och i viss mån i radhus (4,3 %) eller bostadsrätt (3,0 %) medan 4,4 % uppgav någon annan form av bostad. En genomsnittlig inkomst för ett tvåpersonershushåll i Dalarnas län beräknades till omkring 44 000 vilket innebär att merparten av de deltagande familjerna hade en högre inkomst än genomsnittet, 70 % av familjerna angav en månatlig inkomst på 50 000 kronor eller mer och över 80 % av de svarande angav att familjens inkomst översteg 40 000 kronor.⁴⁰⁹

Låt oss övergå till att studera hur familjernas utbildningsnivå, yrkesgrupp, samt månadsinkomst sprider sig i rummet av hållningar till språk och språkundervisning. I likhet med Uppsalarummet framträder även i Dalarummet den kända sociala hierarkin som särskiljer grupper som har mycket av framförallt utbildningstillgångar från de som har mindre av dessa tillgångar.⁴¹⁰ Yrkesgrupperna samt familjens högsta utbildningsnivå sprider sig diagonalt i rummet, längs med såväl den andra som den första axeln. Allra högst upp till vänster av rummet finner vi familjer med minst en forskarutbildad förälder, och i rummets motsatta nedre högra ände finner vi föräldrar med högst en gymnasieutbildning. Avståndet mellan dessa två ytterpunkter är 0,8 standardavvikelser.⁴¹¹ Axel 2 särskiljer de familjer som värderar instrumentella kunskaper i moderna språk i rummets övre halva från de

⁴⁰⁷ Tabell över de deltagande familjernas yrkesgrupp återfinns i appendix för kapitel 6, se tabell 90, medan tabellen över samtliga familjer i regionen återfinns i appendix för kapitel 3, se tabell 17.

⁴⁰⁸ Se tabell 91 och tabell 92 över boende och inkomstfördelning i appendix. Som påpekats i kapitel 5 bodde omkring 70 % av alla familjer med barn i Sverige i småhus: mindre vanligt i de större städerna och mer frekvent utanför dem. Se Statistiska centralbyrån (2014c), "Villa vanligaste boendeformen".

⁴⁰⁹ Medelinkomsten för invånare i Dalarnas län var år 2015 ca 22 140 kronor per invånare och månad enligt scb.se. Ett hushåll med två försörjare tjänade således närmare 44 300 kronor i snitt per månad. SCB.se, "Sammanräknad förvärsinkomst för boende i Sverige den 31/12 resp år (antal personer, medel- och medianinkomst samt totalsumma) efter region, kön, ålder och inkomstklass. År 1991 – 2016".

⁴¹⁰ Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Lidégran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Bertilsson, E. (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*; Forsberg, H. (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*.

⁴¹¹ Avståndet mellan forskarutbildade och de med en längre högskoleutbildning är redan det ett betydande avstånd om 0,5 standardavvikelser.

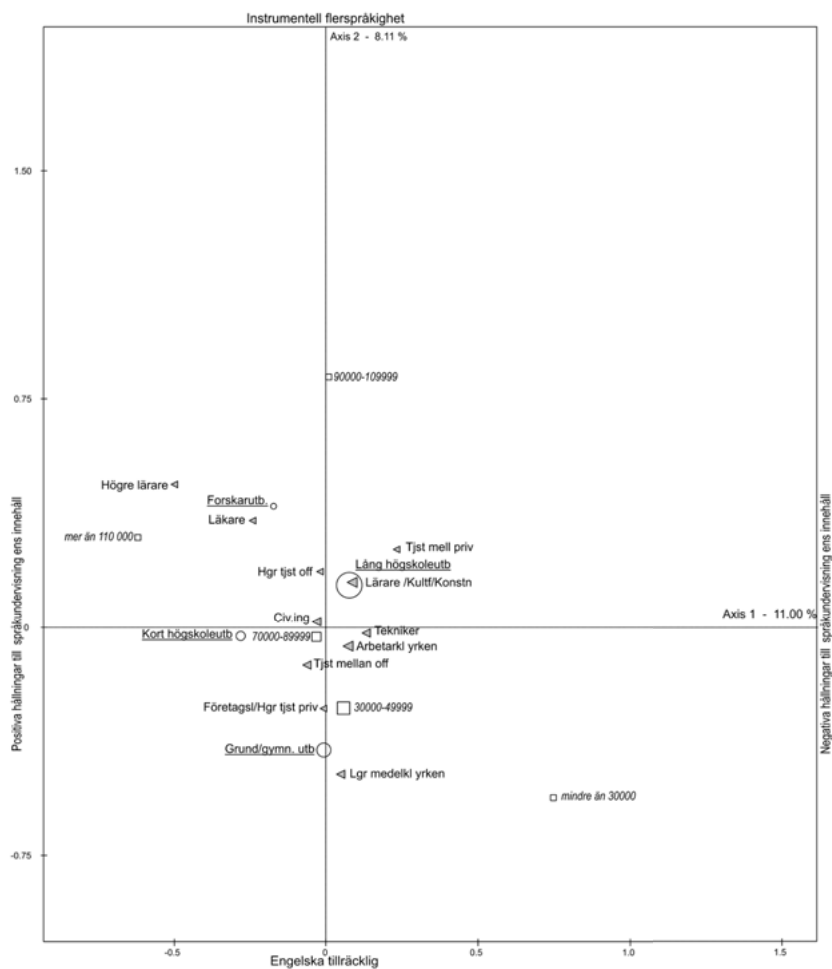
familjer som inte värderar moderna språk som användbara, utan anser att det är tillräckligt att kunna engelska bra, i rummets nedre halva. Vi finner således de mest välutbildade familjer i den pol där språken värderas som användbara medan lägre utbildade familjer placerar sig i den pol där engelska anses tillräckligt medan övriga främmande språk inte värderas som användbara. Ett resultat är att de mer välutbildade familjerna i större utsträckning än de lägre utbildade familjerna värderar språkkunskaper som användbara, men också att de i större utsträckning värderar språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter i jämförelse med lägre utbildade grupper, vilket vi återkommer till lite längre fram i texten.

Även yrkesgrupperna sprider sig diagonalt i planet av axel 1 och 2. I rummets övre vänstra halva finner vi högre lärare⁴¹² samt läkare medan vi längst ner i rummet återfinner familjer vars föräldrar innehar lägre medelklassyrken. Mellan de högre lärarna och lägre medelklassyrkena skiljer 1,0 standardavvikelser längs med den andra axeln, vilket är att betrakta som ett stort avstånd. Mellan läkare och lägre medelklassyrken skiljer 0,8 standardavvikelser, ett betydande avstånd. Strax ovanför lägre medelklassfamiljer finner vi företagsledare/högre tjänstemän i privat sektor. Deras avstånd till de högre lärarna är mindre men ändå betydande, 0,7 standardavvikelser. Vi finner således utbildningsstarka familjer (läkare och högre lärare) i den del av rummet där de moderna språken värderas som användbara medan familjer med en mindre mängd utbildningskapital (lägre medelklassfamiljer och företagsledarfamiljer) placerar sig där engelskan anses viktigare än kunskaper i övriga främmande språk.

Längst ut till vänster finner vi högre lärare och läkare medan vi åt höger finner tekniker och allra längst ut till höger tjänstemän på mellannivå. Avståndet mellan högre lärare och tjänstemän på mellannivå i privat sektor uppgår till 0,7 standardavvikelser, medan avståndet mellan högre lärare och tekniker är 0,6 standardavvikelser vilka båda är att anse som betydande avstånd. Vi finner grupper ur den övre medelklassen (läkare och högre lärare) i rummets vänstra halva, i vilken det finns en överrepresentation av positiva hållningar till språks användbarhet och positiva ställningstaganden till att språkkunskaper är viktigt (inte minst för elevens personliga utveckling, och att flerspråkiga individer uppfattas som intelligenta). I denna del av rummet återfinns även positiva hållningar till språkundervisningens kulturella aspekter. Tekniker och tjänstemän på mellannivå i privat sektor placerar sig i rummets högra halva där vi finner en överrepresentation av negativa och neutrala ställningstaganden till språks användbarhet likväl som undervisningens kulturella och formalistiska aspekter. Arbetarklassyrkens placering nära rummets mittpunkt indikerar att det inte är en särskiljande position vilket är en skillnad i förhållande till Uppsala i vilket arbetarklassyrkena placerade sig i den nedre delen av rummet.

⁴¹² Det vill säga universitetslärare samt gymnasielärare.

Diagram 28. Familjens utbildningsnivå, yrkesgrupp och månadsinkomst i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



◀ Familjens yrkesgrupp ○ Familjens utbildningsnivå ◻ Familjens inkomst

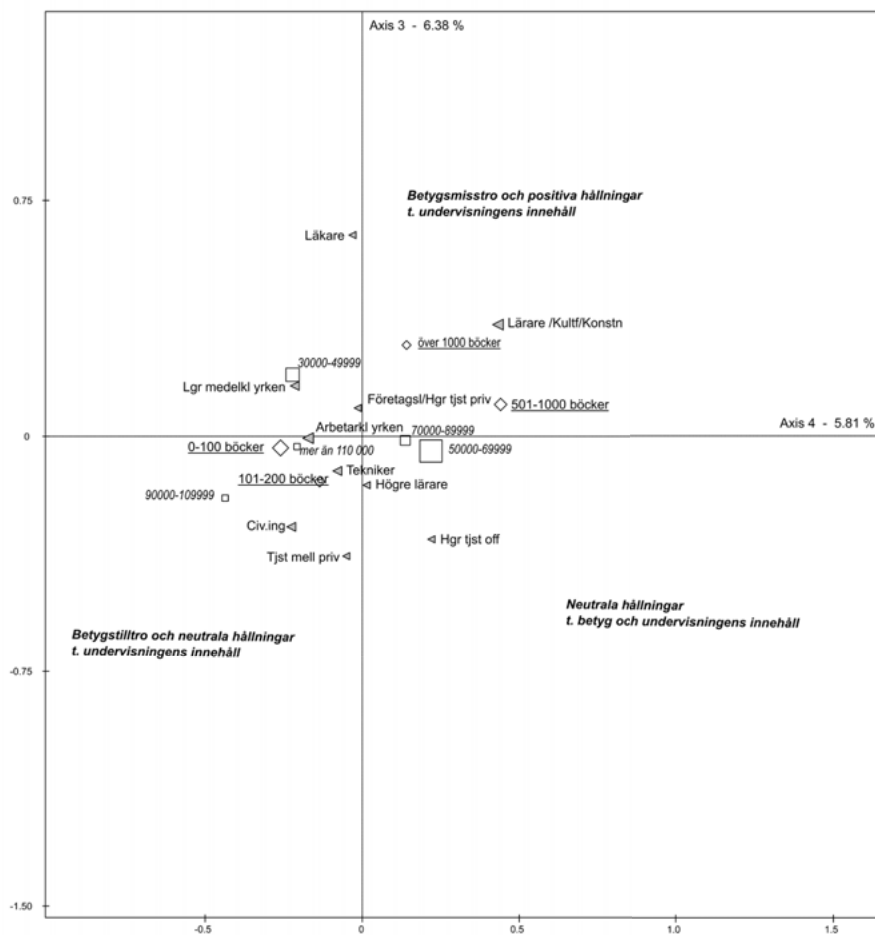
Familjens månadsinkomster följer samma diagonala spridning som yrkesgrupper och familjens högsta utbildning i planet av axel 1 och axel 2 i rummet av hållningar till språk och språkundervisning.⁴¹³ I rummets övre vänstra hörn finner vi inkomster om 110 000 eller mer per månad och i rummets nedre högra hörn finner vi inkomster om 30 000 eller lägre. Det är med andra ord i respektive axels ytterkant som vi finner de högsta respektive de lägsta inkomsterna, de har lika stora avstånd från varandra längs med de två första axlarna – 1,4 standard-

⁴¹³ Det ställdes även en följdfråga gällande hur många inkomsttagare som fanns i hushållet. I endast två av fallen (0,9 %) var de tre inkomsttagare eller fler och för en familj saknas uppgifter (0,4 %) . Vanligast förekommande var två försörjare (88,3 %) och ensamförsörjare förekom i vart tionde hushåll (10,4 %).

avvikelse längs med respektive axel. Individer med de allra högsta inkomsterna placerar sig i den del av rummet där kunskaper i moderna språk och språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter värderas positivt. De med de lägsta inkomsterna placerar sig där studier i moderna språk inte ses som användbara, samt negativa och neutrala hållningar till språkundervisningens innehåll finns överrepresenterad. Kort sammanfattat finner vi dessa grupper i den delen av rummet där ställningstagandet att engelska är tillräckligt är överrepresenterat. En tydlig skillnad gentemot Uppsalarummet är att familjens inkomst följer en striktare hierarkisk ordning från högt till lågt i Dalarummet. Det kan konstateras att familjens inkomster i något förenklade ordalag följer de sociala yrkesgruppernas placering i rummet av hållningar till språk och språkundervisning i planet av axel 1 och 2.

Familjernas yrkesgruppsstillhörighet sprider sig även i planet av axel 3 och 4. Högst upp i rummet där betyg och bedömning värderas negativt och undervisningens kulturella och formalistiska aspekter värderas positivt finner vi läkare och lärare/kulturförmedlare. I motsatt ände, där hållningarna till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter var neutrala, finner vi tjänstemän på mellannivå, civilingenjörer och högre tjänstemän i offentlig sektor. De två förstnämnda grupperna återfinns i den del av rummet där betyg och bedömning värderas positivt och de högre tjänstemännen där hållningar till betyg och bedömning var neutrala.

Diagram 29. Familjens yrkesgrupp, månadsinkomst och antal böcker i hemmet i planet av axel 4 och 3, supplementära variabler.



◀ Familjens yrkesgrupp ◻ Familjens inkomst ◊ antal böcker i hemmet

Vad som framträder i planet av axel 3 och 4 är en differentiering av grupper inom övre medelklass och medelklass vilka tidigare funnits positivt inställda till språks användbarhet. Dessa grupper skiljer sig åt genom sina skilda ställningstaganden till betyg och bedömning samt till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter. Avståndet mellan läkare och tjänstemän på mellannivå i privat sektor, samt avståndet mellan läkare och högre tjänstemän i offentlig sektor, uppgår båda till en standardavvikelse medan avståndet mellan lärare/kulturförmedlare och tjänstemän på mellannivå och högre tjänstemän är 0,7 standardavvikelser.⁴¹⁴

⁴¹⁴ Avståndet är störst mellan civilingenjörer och lärare/kulturförmedlande yrkesgrupper vilket uppgår till 0,7 standardavvikelse. Avståndet är även betydande mellan lägre medelklass och högre tjänstemän i offentlig sektor vilket uppgår till 0,6 standardavvikelser.

Familjernas läspraktiker och antal böcker i hemmen

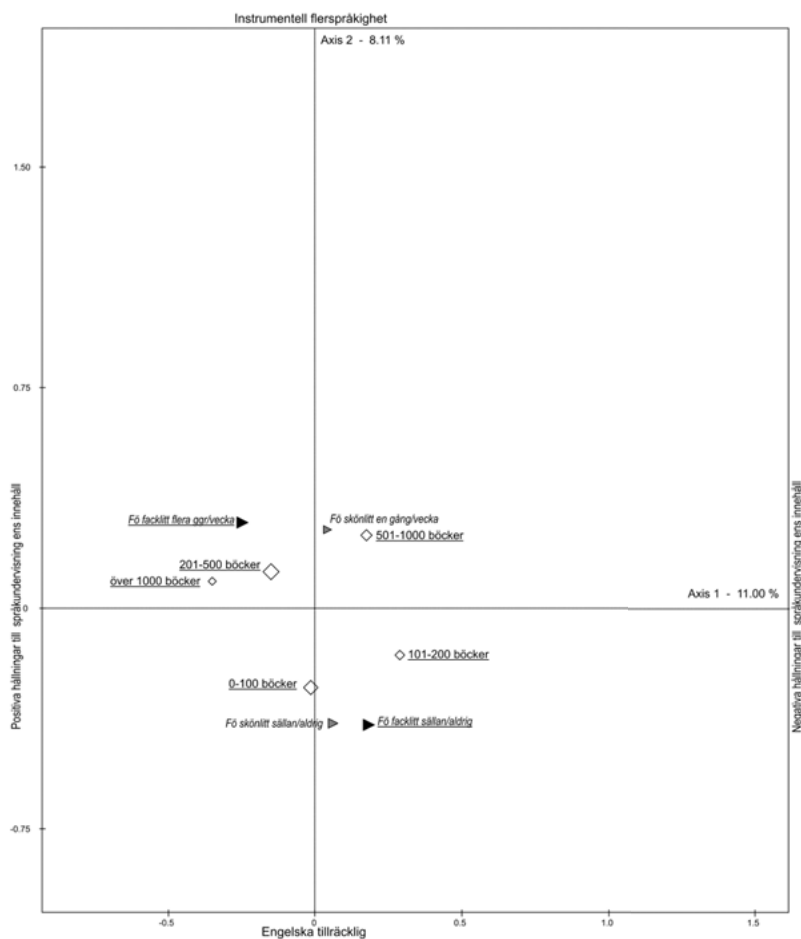
Som vi såg i kapitel 5 kan antal böcker i hemmet användas som ett mått på kulturellt kapital.⁴¹⁵ I likhet med analysen genomförd i Uppsala analyserades dalafamiljernas innehav av böcker och familjernas läspraktiker.⁴¹⁶ Samtliga kategorier för fler än 201 böcker placerar sig i den övre halvan av planet av axel 1 och 2 medan färre än 200 böcker placerar sig i rummets nedre del. Avståndet mellan kategorin 0 till 100 böcker i rummets nedre del och kategorin 501 till 1000 böcker i rummets övre del är 0,6 standardavvikelse längs med axel 2. I Uppsala var det föräldrars och barns skönlitterära läspraktiker som spred sig diagonalt längs med de två första axlarna medan det i dalakommunerna endast är föräldrarnas läsning av skönlitteratur och facklitteratur som sprider sig längs med rummets andra axel. Mer frekventa läspraktiker, såväl skönlitteratur som facklitteratur, placerar sig i rummets övre del medan de mer sällan förekommande läspraktikerna placerar sig i rummets nedre del. Ett utbrett läsande hos föräldrarna och ett stort bokinnehav särskiljer de som värderar moderna språks användbarhet från de med ett mindre utbrett läsande som anser engelska vara fullt tillräckligt som främmande språk.

Givet att bokinnehav och läspraktiker fungerar som indikatorer på kulturellt kapital är det logiskt att vi finner ett stort bokinnehav samt frekventa läspraktiker där vi finner grupper ur den övre medelklassen, vilka innehar ett stort mått tillgångar generellt. I planet av axel 3 och 4 där vi finner en differentiering av den övre medelklassen finner vi likväl en differentiering av bokinnehav och familjernas läspraktiker. Civilingenjörer placerar sig där vi finner ett innehav om 201-500 böcker, medan 500 böcker eller fler placerar sig i den delen av rummet där vi finner läkare samt lärare/kulturförmedlande yrkesgrupper. Dessa grupper skiljer sig i huvudsak åt vad avser synen på betyg vilken delvis sammanhänger med familjens innehav av böcker. För spridningen av antal böcker i planet av axel 3 och axel 4, se diagram 29 i föregående avsnitt.

⁴¹⁵ Böcker och uppslagsverk kan förstås som en objektifierad form av det kulturella kapitalet. Se Bourdieu, P. (2002), "The Forms of Capital". Några undersökningar som använt antal böcker som indikator på föräldrars kulturella kapital och (eller) utbildningsnivå: Myrberg, E. & Rosén, M. (2009), "Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden"; Skolverket (1995), *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*; Elley, W. B. (1992), *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*.

⁴¹⁶ Med anledning av att antalet familjer med en förekomst av färre än 100 böcker i hemmet var få behövde dessa kategorier grupperas medan övriga tre övriga kategorier behållits.

Diagram 30. Antal böcker i hemmet samt föräldrarnas läspraktiker i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



◊ Antal böcker i hemmet ► Föräldrarnas läsning av facklitteratur ► Föräldrarnas läsning av skönlitteratur

Hur frekvent läser dalafamiljerna olika typer av litteratur?⁴¹⁷ Sammantaget var läspraktiker något mindre frekventa i dalafamiljerna i jämförelse med Uppsalafamiljerna. I likhet med Uppsala var samtliga läspraktiker vanligare förekommande i de högre utbildade familjerna (med minst en förälder med en längre högskoleutbildning) för såväl barn som föräldrar. Av föräldrar med en längre högskoleutbildning eller forskarutbildning angav närmare varannan (46,8 %) att de läste facklitteratur en gång i veckan eller mer frekvent, jämfört med var fjärde

⁴¹⁷ Föräldrarna ombads att ange hur ofta de eller deras barn läste skönlitteratur, facklitteratur samt att föräldrarna även tillfrågades om huruvida de läste litteratur på originalspråk. Svarsalternativens omfång var följande: flera gånger i veckan / en gång i veckan/någon gång i månaden / någon gång per kvartal mer sällan eller aldrig.

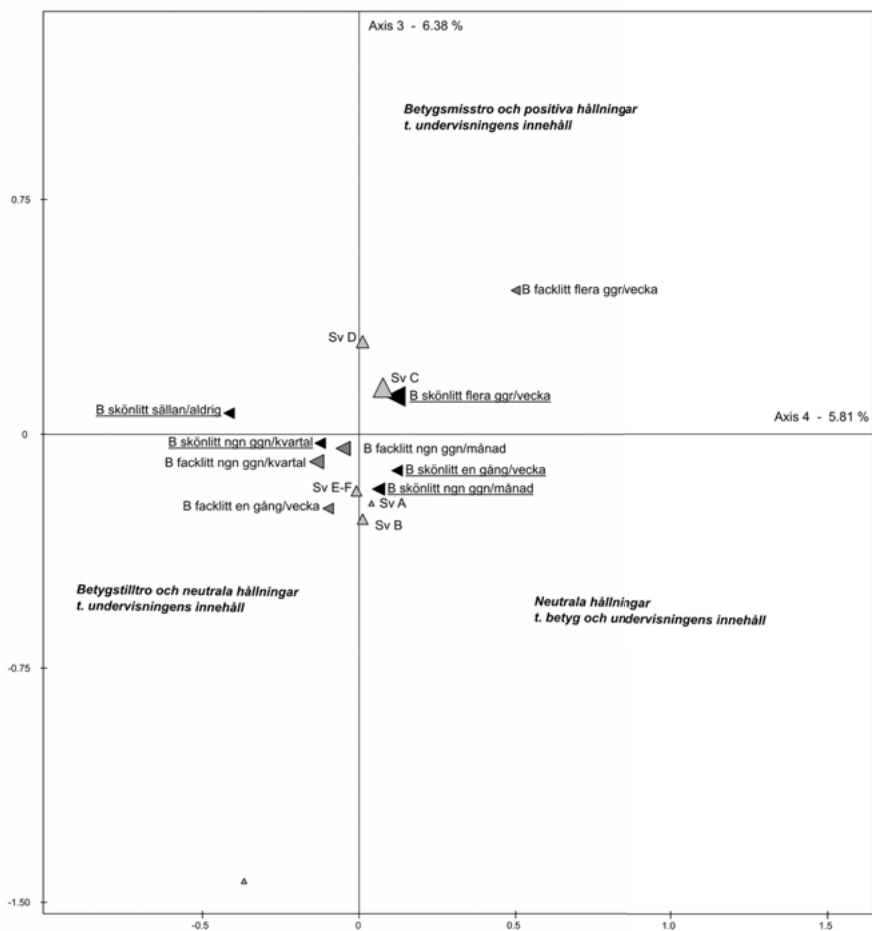
med kortare högskoleutbildning, (25,0 %), och var femte av de med gymnasial utbildning eller kortare (19,3 %). Familjer med kortare högskoleutbildning eller lägre angav i större utsträckning att de läste facklitteratur mer sällan än någon gång per kvartal. Mönstret är detsamma om än inte lika extremt för läsning av skönlitteratur. Det stora flertalet av föräldrarna läste skönlitteratur någon gång i kvartalet eller mer frekvent. Endast var femte av de lägst utbildade angav att de läste skönlitterära böcker färre än någon gång per kvartal. I Uppsala såg vi att läsning av litteratur på originalspråk var mycket vanligt förekommande hos de med forskarutbildade föräldrar. I dalakommunerna var bilden en annan. Familjer med forskarutbildade föräldrar var få till antalet och har därmed grupperats tillsammans med familjer med föräldrar med längre högskoleutbildning.⁴¹⁸ Av de med längre högskoleutbildning eller forskarutbildning svarade var åttonde att de läste på originalspråk flera gånger i veckan, vilket är höga siffror i jämförelse med de med kort högskoleutbildning av vilka endast 7,0 % angav att de läste litteratur på originalspråk. Ingen av de med gymnasial utbildning eller lägre angav att de läste på originalspråk flera gånger per vecka. I jämförelse med Uppsala var dock andelen högutbildade som läste litteratur på originalspråk lägre.

Svarsmönstret för barnens läsning av skönlitteratur och facklitteratur såg ut på ungefär samma vis som för föräldrarna. I 68,7 % av alla familjer läste barnen en skönlitterär bok åtminstone en gång per månad eller oftare. Facklitteratur lästes mindre frekvent, endast drygt var fjärde familj svarade att deras barn läste facklitteratur en gång per månad eller oftare.

Elevernas läspraktiker sprider sig i planet av axel 3 och 4, skönlitterär läsning längs med den fjärde axeln och facklitteratur längs med både axel 3 och 4. Att barn läser skönlitteratur flera gånger varje vecka placerar sig till höger medan kategorier vilka påvisar en mer in-frekvent läsning (någon gång per kvartal eller mer sällan) placerar sig till vänster. Mer frekvent läsning av skönlitteratur placerar sig i den del av rummet där vi finner en överrepresentation av neutrala ställningstaganden till undervisningens innehåll och till betyg, medan mindre frekvent läsande placerar sig där vi finner en positiv värdering av betyg, att det är viktigare att lära sig engelska samt att språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter inte värderas.

⁴¹⁸ Även när de forskarutbildade och de med längre högskoleutbildning särhålls i analysen framkommer att de forskarutbildade i mindre utsträckning läste litteratur på originalspråk i jämförelse med forskarutbildade föräldrar i Uppsala. Endast var femte har angivit att de läste på originalspråk flera gånger i veckan, vilket med anledning av deras låga antal bör tolkas med försiktighet.

Diagram 31. Barnens läspraktiker, skönlitteratur och facklitteratur, samt betyg i svenska i planet av axel 4 och 3, supplementära variabler.



◀ Barnens läsning av skönlitteratur ◀ Barnens läsning av facklitteratur ▲ Betyg i svenska

Barnens läsning av facklitteratur sprider sig i planet av axel 3 och 4. Flertalet kategorier samlar sig kring rummets mitt vilket innebär att de inte utgör särskiljande egenskaper. Den kategori som placerar sig längst från rummets mitt är att läsa facklitteratur flera gånger per vecka, vilket placerar sig i rummets övre högra kvadrant, den del av rummet där undervisningens kulturella aspekter värdesätts men betyg inte värderas positivt, i vilken vi finner läkare och lärare/kulturförmedlande yrkesgrupper. Läsning av facklitteratur en gång per vecka placerar sig i rummets nedre vänstra kvadrant, där betyg värderas och där vi finner framförallt civilingenjörer och tekniker.⁴¹⁹ Barnens läspraktiker varierade

⁴¹⁹ Avståndet mellan barnens läsning av facklitteratur en gång per vecka i den vänstra delen av rummet är 0,6 standardavvikelse ifrån läsning flera gånger per vecka i rummets övre högra del.

således med familjens yrkesgrupp, och som vi snart ska se även med elevernas betygsframgång i svenskämnet.

Elevernas egenförvärvade utbildningskapital

Som vi såg i analysen genomförd i Uppsala sprider sig inte elevernas kön eller valda moderna språk i rummet utan de centrerar sig i mitten. Skillnaderna i denna grupp härrör således inte från elevens kön eller valda språk, utan det är andra egenskaper som framträder. En av dessa är det förvärvade utbildningskapitalet.⁴²⁰ Det skattade betyget i moderna språk samt betyget i matematik och betyget i engelska sprider sig i planet av axel 1 och 2.⁴²¹ Det finns flera skillnader i förhållande till analysen av Uppsalafamiljer. I likhet med Uppsala sprider sig dalaelevernas skattade betyg i moderna språk längs med axel 1. En skillnad däremot är att det i dalakommunerna inte är längs med den första axeln (den som särskiljer positiva och negativa hållningar till språk och språkundervisningens innehåll) som elevernas betyg i engelska sprider sig, utan i huvudsak längs med den andra axeln. Det är också längs med den andra axeln vi iakttar en spridning av dalaelevernas betyg i matematik.⁴²² Ytterligare en skillnad är att i Dalarnas rum av hållningar till språk och språkundervisning sprider sig elevernas svenskbetyg längs med den tredje axeln och samvarierar med andra indikatorer på familjernas kulturella tillgångar.

Låt oss börja med att studera svenskbetygets spridning (se diagram 31 i föregående avsnitt).⁴²³ I den ände av axeln där betyg värderas positivt finner vi de elever som angett att de får de högsta eller de allra lägsta betygen medan de med ett C eller ett D i svenska placerar sig vid axelns övre ände. Vi finner således läkarna och lärare/kultförmedlande i den ände av axeln där vi finner elever med medelhöga betyg i svenska. Detta resultat talar för en mer avslappnade hållning till betyg.

Betygen i matematik, engelska och moderna språk sprider sig i planet av axel 1 och 2. I den övre halvan av axel 2 finner vi de elever som har framgång i sina studier i matematik samt i moderna språk (betyg A), och i rummets nedre halva de som erhåller något av de lägsta betygen (E och F). Avstånden mellan de lägsta betygen i matematik och det allra högsta är 0,7 standardavvikelser. Avståndet är än större mellan de elever som angivit att de tror sig erhålla det högsta betyget i moderna språk och det allra lägsta, det uppgår 0,8 standardavvikelser. Båda distanserna är att betrakta som betydande avstånd.

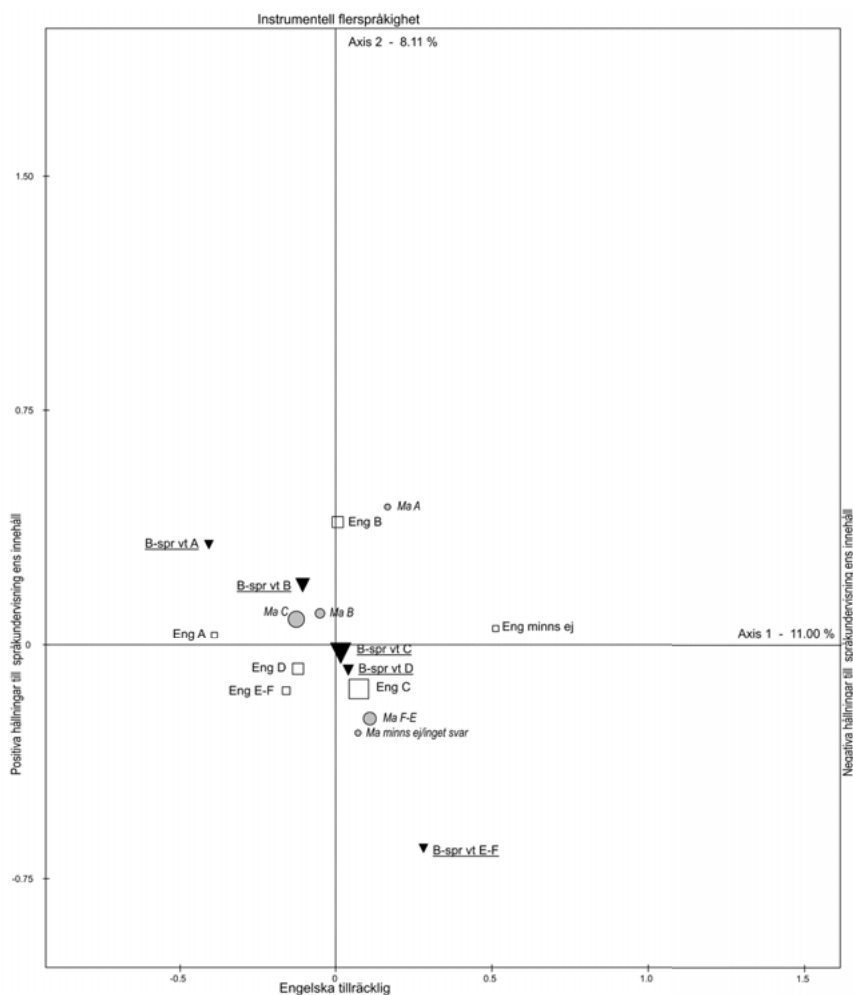
⁴²⁰ Dalaeleverna fick i enkäten ange de betyg de erhållit i årskurs sju i ämnena matematik, svenska och engelska samt att de ombads skatta hur de trodde att de låg till i betyg inför betygsättningen vårterminen i årskurs sju i sitt valda moderna språk.

⁴²¹ Som vi såg i föregående avsnitt sprider sig elevernas betyg i svenska längs med axel 3, den axel som särskiljer positiva hållningar till betyg från negativa hållningar till desamma.

⁴²² Matematikämnet hade ingen spridning i Uppsalas rum av hållningar till språk och språkundervisning.

⁴²³ Spridningen längs med axel 1 understeg med liten marginal 0,5 standardavvikelser men följde i stort mönstret för betyg i engelska och moderna språk.

Diagram 32. Elevernas betyg i matematik och engelska höstterminen årskurs 7 samt skattade betyg i moderna språk vårterminen årskurs 7 i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



▼ Betyg i moderna språk □ Betyg i engelska ● Betyg i matematik

Vi finner elever med den största studieframgången i den andra axelns övre halva, där vi även finner positiva hållningar till språks användbarhet och negativa hållningar till de kulturella aspekterna av språkundervisningens innehåll och lärares egenskaper. I rummets nedre halva finner vi elever med lägst studieframgång där övervägande neutralt/negativa inställningar till språks användbarhet placerar sig. Engelskans näst högsta betyg (B) återfinns även detta i rummets övre halva medan de lägsta (E och F) placerar sig i rummets nedre vänstra kvadrant. Elevernas utbildningskapital följer med andra ord huvudsakligen axel 2, vilken därmed blir en tydlig tillgångsaxel sett till såväl

elevers utbildningskapital som föräldrarnas yrkesposition och utbildning. Elever med de högsta betygen återfanns i de familjer vilka värderade de moderna språken som användbara.

Undantaget är, som vi tidigare sett, elevernas skattade betyg i moderna språk som sprider sig diagonalt i rummet. Avståndet mellan det högsta betyget (A) i rummets övre vänstra del och de allra lägsta (E och F) i rummets nedre högra hörn uppgår till 0,7 standardavvikelse. Detta innebär att vi finner de elever med förväntad högst betygsframgång i moderna språk i den del av rummet där moderna språk skattas som användbara och där undervisningens kulturella aspekter värderas positivt, medan vi finner de lägsta betygen i den del av rummet där vi finner att språkens användbarhet inte värderas – där det finns en överrepresentation av negativa hållningar till språkundervisningens kulturella aspekter likväl som till lärarens kulturella kompetenser.⁴²⁴

Av nedanstående tabell framkommer att det övervägande var elever med studieframgång som besvarat enkäten, endast 0,4 till 1,3 % av eleverna har angivit att de fick underkänt (betyget F) i någotdera kärnämnet höstterminen i årskurs sju. Andelen som anger att de inte minns är dock högre, i synnerhet för ämnet svenska (9,6 %).

Tabell 13. Elevernas betyg i kärnämnen ht årskurs 7 samt uppskattat betyg vt årskurs 7 i moderna språk, andelar.

	Svenska ht år 7	Engelska ht år 7	Matematik ht år 7	Mod. språk Vt år 7
A	3,0	6,1	7,0	9,1
B	15,7	19,5	13,5	23,5
C	36,1	38,7	30,4	37,8
D	18,7	17,4	20,4	15,6
E	14,3	10,9	21,7	7,0
F	0,4	0,9	0,9	1,3
Minns ej/inget svar	9,6	5,2	4,4	-
Ej uppgift	2,2	1,3	1,7	5,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Förkortningar: ht = hösttermin vt = vårtermin Mod. språk = moderna språk

Flertalet av eleverna skattade att de skulle erhålla ett E eller högre i samtliga ämnen. Sett till andelen som nådde något av de allra högsta betygen var den inte lika hög som för Uppsalaeleverna.⁴²⁵ Sammantaget 18,7 % av dalaeleverna trodde sig uppnå ett B eller bättre i svenska, 25,6 % ett B eller bättre i engelska, 20,5 % något av de högsta betygen i matematik och hela 32,6 % skattade att de skulle erhålla ett B eller bättre i sitt moderna språk. Det var således inte en lika utbildningsstark elevgrupp sett till deras egna skolmeriter som besvarat enkäten i jämförelse med Uppsala.

Endast i en av intervjuerna kom betygen direkt på tal men flera av familjerna nämnde meritpoängen. Alfred (tjänsteman mellan) som tidigare arbetat som grundskollärare menade att dessa var irrelevanta.

⁴²⁴ Som vi kommer att se i nästa avsnitt "Föräldrars och elevers transnationella erfarenheter" sprider sig även indikatorer på transnationella tillgångar och erfarenheter längs med den första axeln.

⁴²⁵ Uppsalaeleverna fick ange betyg för årskurs sex och skatta språkbetyget för höstterminen i årskurs sju.

Alfred (tjänsteman mellan): Du skiter i det [Anita (arkitekt): ja] och det gör jag med. För dom ska läsa ett språk som ja... och sen nånstans alternativet är ju... på [Skolnamn] heter det ju svenskengelska alltså om man inte väljer att läsa ett språk.

Bengt (gymnasielärare) ansåg också att meritpoängen inte hade haft någon betydelse för valet om huruvida dottern skulle läsa språk. Att eleverna kunde få meritpoäng för grundskolestudier i språk var inte något föräldrarna hade kännedom om, men när det fördes på tal konstaterade Bengt att ”men det har ju egentligen inte så stor betydelse, för gymnasiet bör man ju komma in på i princip.” Alfred och Bengt beskrev att trots att det språkväljande barnet i deras respektive familj inte hade jättelätt för språk var inte det skäl nog att välja bort språkstudier. En del av förklaringen finner vi i att de båda fäderna var väl införstådda med att alternativet till att läsa ytterligare ett främmande språk var *svenskengelska*, eller som det oftare benämns förstärkt svenska respektive förstärkt engelska. Vad som blev avgörande för att Bengts dotter ändock skulle påbörja studier i ett modernt språk var den information Bengt hade fått från kommunens språklärare om den mycket låga nivå de själva ansåg att den förstärkta engelskan höll. Till dottern hade Bengt framlagt valet som att det handlade om vilket språk som skulle väljas, inte om språk skulle väljas bort eller ej. Bengt ansåg att förstärkt engelska i grunden var en bra idé om det verkligen fungerade som en förstärkning för alla elever. Ytterligare ett skäl som angavs för att påbörja studier i ett modernt språk var att språkstudier i ett senare skede var enklare att välja bort, än att välja till.

Bengt (gymnasielärare): Ja tanken annars hade ju varit rätt bra att få förstärkt och gå och studera det andra språket då i stället för att gå på ett tredje språk. Men, men det är inte alltid så enkelt, det är ett sammanhang också. Får vi se om det här blir bra. Sen, jo sen var det ju också ett annat argument, har jag glömt av, ett annat argument som framfördes det är att det är enklare att byta från modernt språk till någonting annat än tvärtom va, då kanske man måste, ju ta det beslutet när man börjar... man kommer ju i otakt då va. Och det går ju alltid att gå in på ett modernt språk till eller annat nytt när man börjar gymnasiet va. Däremot så var det inget argument för oss det här med meritpoäng och sånt. Det var inget argument som hade någon bärkraft åtminstone. [...]det hade ingen som helst betydelse. De gav information, skriftlig information om det är också så det var väl igen nyhet.

Bengt (gymnasielärare) ansåg att meritpoängen på gymnasiet ställde till det för de som läste yrkesprogram på gymnasiet (vilka inte hade obligatoriska språkkurser), samtidigt som han konstaterade att ”de konkurrerar ju egentligen ändå, i försvinnande liten utsträckning om samma utbildningar sedan, så jag vet inte hur stor betydelse det har.” Dag (civilingenjör) och Diane (civilingenjör) uttalade sig inte direkt om betyg eller skolframgång men de menade att de valt Kunskapsskolan för att den förmådde ta hand om svaga likväl som starka elever, och det var till den senare kategorin de räknade den egna sonen, en stark person som klarade av självstudier. Det var endast i en intervju som betyg framträdde som tema. Erik (tekniker) och Elsa (webbredaktör) uttryckte en positiv inställning till att betyg gavs.

Elsa (webbredaktör): Ja men jag... jag tycker att det är bra att man får... det är ju många som är emot att man ska få betyg tidigt men jag tycker att det är bra att man har lite mer tid på sig att göra någonting åt det om det liksom inte går så bra, men det är klart att det blir mer press. Och sen, alla våra barn är ju såna här, ja perfektionister så....

Erik (tekniker): Vill ha bra betyg, undrar var de har ärvt det ifrån.... Jo men det är så självklart. Vill man ha det, bra betyg, självklart är det väl så sen är ju frågan, liksom hur engagerad man själv är som person i skolan så är det väl. Risker är väl om man är väldigt så där känner... jag vet inte risken är väl att man får mer press då.

Elsa: Ja för det viktiga tycker jag är liksom att man inte... man måste ju tycka själv att det är ok att inte få bäst i allting och ändå känna sig bra, man behöver inte, ja vara bäst på allting helt enkelt. Det kan gå bra ändå. Men självklart är det kul när det går bra för barnen.

Även om de var positivt inställda till betyg gav de uttryck för en osäkerhet kring vad som bedömdes eftersom de uppfattade den nya betygsskalan som krånglig och svår att förstå. För att sammanfatta var det meritpoängens irrelevans snarare än kritiken mot dess olyckliga utfall och elevers taktikväljande som framträdde i intervjuer med föräldrar i Södra Dalarna. Sammanvägt med det generellt lägre betygssnittet för dalaeleverna ger detta vid handen att betyg var en mindre dramatisk företeelse för dalafamiljerna än för Uppsalafamiljerna. Det var inte lika mycket som stod på spel givet att konkurrensen om åtråvärda utbildningsplatser i gymnasiet saknades.⁴²⁶ Denna slutsats förstärks ytterligare av att betygsvariablerna inte bidrar i betydande utsträckning till de första två dimensionerna i rummet av hållningar till språk och språkundervisning i Dalarna.

Föräldrars och elevers transnationella erfarenheter

Föräldrarnas erfarenheter av studier och arbete utomlands används som en indikator på en transnationell tillgång. Individens födelseland är också en form av transnationell tillgång, varför elevens bakgrund använts i analysen som indikator på familjers transnationella tillgångar.⁴²⁷ Av eleverna var 84,8 % svenskfödda med två svenskfödda föräldrar, 8,3 % av eleverna var födda i Sverige men med en utrikes född förälder och 5,6 % var antingen själva utrikes födda eller hade två

⁴²⁶ Se kapitel 4 för betygsfördelningen i riket, Uppsala och i Södra Dalarna.

⁴²⁷ Se kapitel 5 "Föräldrars och elevers transnationella erfarenheter" för en mer djupgående diskussion av de indikatorer som används. Det ställdes även ett antal frågor till eleven om familjens resvanor (antal resor, resmål och restyp). Frågorna om typ av resa och vart de rest har dock inte nämnvärd spridning i rummet av hållningar till språk och språkundervisning. Detta kan mest troligtvis förstås mot bakgrund av att vi har att göra med en synnerligen berest samt homogen grupp med familjer, merparten innehavare av ett stort mått av såväl kulturella som ekonomiska resurser. Att använda elevens bakgrund som indikator på transnationell tillgång motiveras av möjligheten till jämförbarhet med offentlig statistik på gruppnivå och med anledning av att utrikes födda medför en transnationell dimension till familjebilden. Vidare kan konstateras att om hänsyn endast tas till förälders bakgrund påverkas inte frekvenserna nämnvärt. Inte heller placeringen för de olika kategorierna i rummet av hållningar till språk och språkundervisning påverkas på betydande vis.

utrikes födda föräldrar. För 1,3 % av eleverna saknar vi uppgift om deras och föräldrarnas nationella bakgrund. Detta innebar att andelen med utländsk bakgrund bland de svarande var avsevärt lägre i förhållande till befolkningen i de fyra dalakommunerna.⁴²⁸ Familjens resande är en dimension av ett transnationellt kapital likväl som en kostsam aktivitet varvid resepraktiker här blir en indikator på såväl transnationellt som ekonomiskt kapital.⁴²⁹

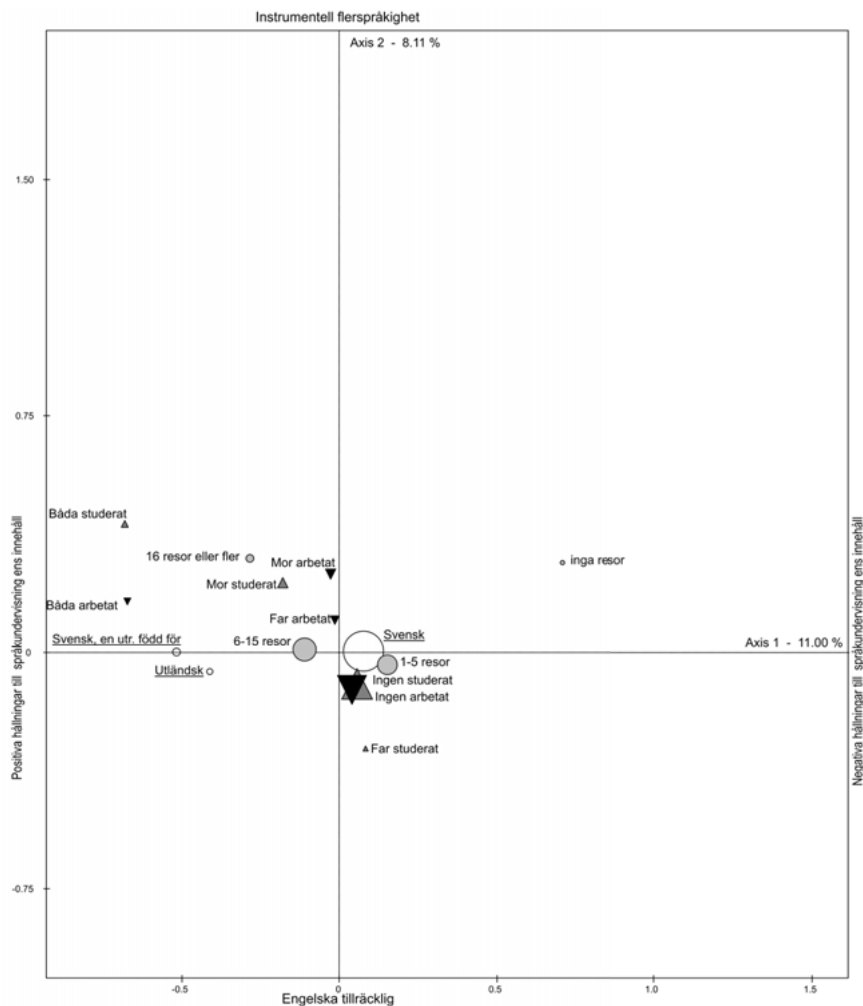
Det är i likhet med Uppsalaanalysen inte en särskiljande egenskap att vara svenskfödd medan kategorierna utländsk bakgrund och svensk med en utländsk förälder placerar sig till vänster i rummet på 0,5 respektive 0,6 standardavvikelser från de svenskfödda eleverna med svenskfödda föräldrar i rummets mitt.

Föräldrarnas erfarenheter av arbete och studier i utlandet sprider sig i rummet av hållningar till språk och språkundervisning. Till vänster finner vi att båda föräldrarna har studerat utomlands. Även familjer där båda föräldrarna har arbetat utomlands placerar sig i rummets vänstra halva. Till höger, inte långt från mitten av axel 1, finner vi kategorierna för att ingen av föräldrarna studerat eller arbetat utomlands. Här finner vi även familjer där modern arbetat utomlands samt familjer där fadern studerat eller arbetat utomlands. Mellan familjer där båda studerat utomlands och att ingen av föräldrarna har gjort denna erfarenhet skiljer 0,7 standardavvikelser. Spridningen av föräldrars erfarenhet av arbete utomlands uppvisar ett lika stort avstånd. Att båda föräldrarna har studerat (eller att båda har arbetat) utomlands placerar sig i den del av axel 1 där språkundervisningen kulturella och formalistiska aspekter värderas positivt medan dess motsats, att ingen studerat utomlands återfinns där inställningen till kulturella och formalistiska aspekter av språkundervisningen värderas negativt. Föräldrarnas transnationellt orienterade praktiker hänger således samman med en positiv värdering av språk som användbara samt av språkundervisningens kulturella aspekter.

⁴²⁸ I dalakommunerna som helhet var 72,4 % svenska, 7,7 % svenska med en utrikes född förälder och 18,9 % hade utländsk bakgrund.

⁴²⁹ Resande är en av de dimensioner av transnationellt kapital som identifieras av Börjesson 2005. Se även Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 65–66; Krih, J. (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan".

Diagram 33. Föräldrarnas utlandserfarenheter, familjernas resefrekvens samt elevernas nationella bakgrund i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.



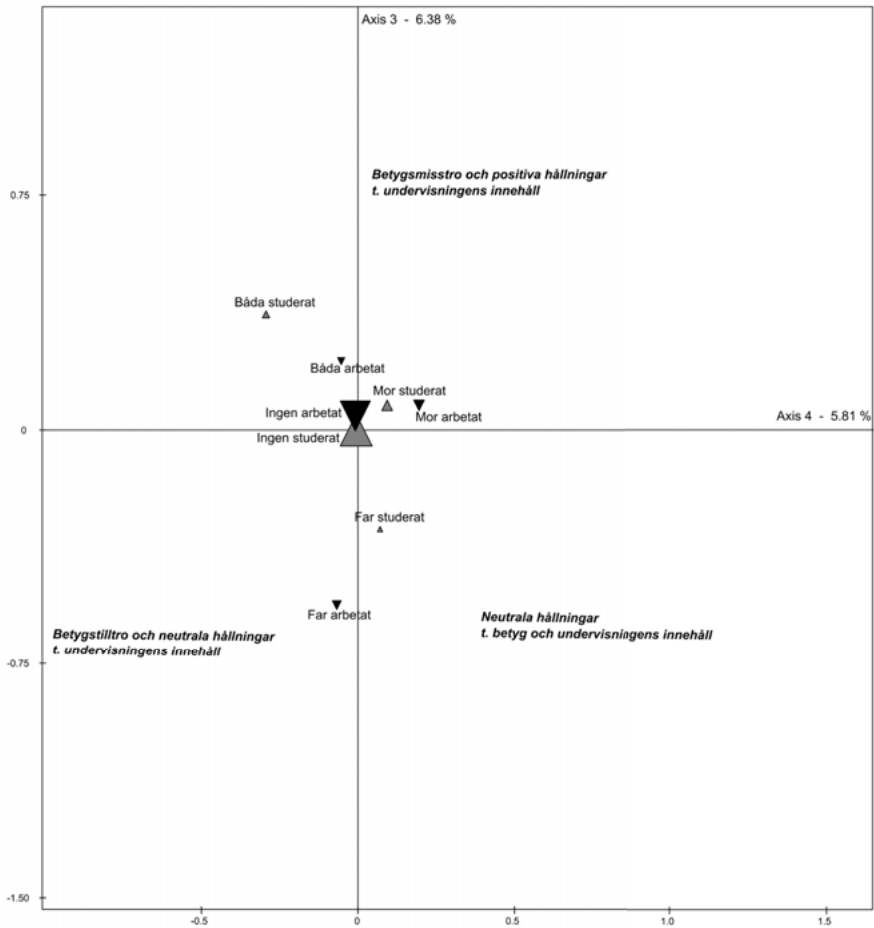
○ Elevers nationella bakgrund ▲ Föräldrarnas erfarenhet av utlandsstudier ▼ Föräldrarnas erfarenhet av utlandsarbete ● Antal utlandsresor med familjen

Föräldrarnas erfarenheter av utlandsstudier sprider sig även längs med den andra axeln, att ingendera föräldern studerat utomlands samt att endast fadern har studerat utomlands återfinns i rummets nedre del, medan vi i dess övre halva finner att modern eller båda studerat utomlands. Att modern eller att båda studerat utomlands placerar sig således i den del av rummet där vi finner en värdering av språks användbarhet medan ingendera placerar sig i motsvarande ände där språk, utöver engelska, inte värderas som användbara. Avståndet mellan att båda föräldrarna studerat utomlands och att ingendera av dem uppgår till 0,5

standardavvikelse medan avståndet mellan att båda och att endast fadern studerat utomlands är 0,7 standardavvikelse. Detta innebär att de moderna språken värderas som användbara av de familjer som innehar mycket transnationellt kapital.

Längs med den tredje axeln, som i likhet med axel 1 differentierar hållningar till språkundervisningens innehåll särskiljs grupper inom den övre medelklassen.

Diagram 34. Föräldrarnas utlandserfarenheter i planet av axel 4 och 3, supplementära variabler.



▲ Föräldrarnas erfarenhet av utlandsstudier ▼ Föräldrarnas erfarenhet av utlandsarbete

I den övre delen av rummet finner vi familjer i vilka båda föräldrarna studerat eller arbetat utomlands, den del där läkare och lärare/kulturförmedlare överrepresenterade. I den nedre delen av rummet finner vi familjer i vilka fadern studerat eller arbetat utomlands, den del där vi även finner en överrepresentation av civilingenjörer och högre tjänstemän offentlig sektor. Avståndet mellan att

båda föräldrar studerat utomlands och endast fadern är 0,7 standardavvikelse och avståndet mellan att båda föräldrar har arbetat utomlands och endast fadern är 0,8 standardavvikelse, båda är således betydande avstånd. Det är framförallt i familjer med en stor mängd kulturellt kapital vi finner att båda föräldrarna arbetat eller studerat utomlands, grupper som i hög grad värderar språkundervisningens kulturella aspekter men tar avstånd från betyg.

I intervjuerna framkom att det i fyra av familjerna fanns erfarenheter av utlandsstudier eller arbete. För en av dessa familjer förekom, utöver tidigare utlandsstudier, frekventa affärsresor till Tyskland som ett inslag i vardagen. Anita (arkitekt) hade somrarna under gymnasietiden varit barnflicka i Frankrike, Bengt (gymnasielärare) studerade en termin vid ett universitet i London, Dag (civilingenjör) studerade i Finland ett par år under studietiden, medan Clara (civilingenjör) och Claes (gymnasielärare) under ett flertal år bodde med sina barn i Kina där de kombinerat språkstudier i kinesiska med arbete. Familjen bodde i en stad i vilken endast ett fåtal västerlänningar fanns, varför barnen initialt gick i kinesisk förskola och sedan hemskolades. De menade att språkkunskaper var essentiella för att klara sig i Kina. Den första tiden behövdes ett flertal språkliga strategier för att klara vardagen utöver den kinesiska de lärt sig på en kvällskurs.

Josefine: Så du är mer eller mindre flytande på kinesiska gissar jag då?

Clara (civilingenjör): Ja. Men... alltså nu håller jag på och glömmet bort här men jo men, jo visst ganska bra. Det fanns inte så mycket utlänningar där vi var utan vi var väldigt långt bort från allting västerländskt så vi behövde kinesiskan båda två. [...]

Josefine: Men nog så att ni tog er fram någorlunda?

Clara: Ja alltså vi kunde nog fråga efter vägen och köpa grejer, ungefär. Men... det räckte ju inte så långt eller man fick ta till mycket annat i början och sen var det ju bara. [Namn] min första... eller våran första kinesiskalärare på universitetet kunde ju ingen engelska över huvud taget utan det var ju bara att börja på en gång.

Claes (gymnasielärare) och Clara (civilingenjör) återkom ofta till skillnader i språks status, språks släktskap och det spännande i att möta en ny kultur.

Clara (civilingenjör): [Kinas kultur] ... mycket mindre påverkad av europeisk kultur än vad vi kanske, än vad i alla fall jag trodde innan. För att man är... man är en väldig majoritetskultur alltså det här med mittens rike liksom... det är... ingen symbol utan man ser sig så som den äldsta civilisationen och sådär och Europa är väldigt långt borta, ganska ointressant så. Särskilt nu när man, när det går så bra. Det är liksom... men det är jättespännande det är en otroligt rik kultur och intressanta människor och massor av god mat och massa såna bra saker.

Dag (civilingenjör) beskrev hur det var den täta kontakten med Tyskland som lett till att han både blivit flytande på tyska (utan att någonsin ha studerat språket) och den nytta han haft av språkkunskaperna i sitt arbete. Dag underströk att han i arbetet med utländska kollegor och kunder använde engelska för att alla skulle vara på samma nivå.

Dag (civilingenjör): Det finns en skillnad när det är engelska och när det är tyska och det är det att engelska är ett universellt språk när man är i en företagsvärld, man kommer hela tiden tillbaka till sitt sammanhang arbetet, och pratar man engelska så är man på samma nivå och engelska är ett språk som alla lär sig och det är en accepterad plattform. Så jag pratar om jag träffar kunder och så tar jag engelska i alla fall därför att annars blir det en sån... man har ett sånt övertag som nativ att man, om man tar engelska som är ett accepterat språk i affärssammanhang då kommer man på samma nivå liksom och sådär. Det är ja... det kan vara min upplevelse så som språken ställs mot varandra så blir engelska någonting som funkar i Europa och accepteras, när man kommer med tyska då blir det en väldigt stark fördel för liksom lokala liksom så.

Även Diane (civilingenjör) redogjorde för hur nyttigt en slags privat arrangerad språkresa hade varit för hennes utveckling i det engelska språket, att möta språket i dess talade kontext, vilket hon gjort genom ett kortare utbyte med scouter från Storbritannien.

Diane (civilingenjör): [...] kommer jag ihåg att vi fick prata engelska hemma och sen liksom då att vi hade kanske lite såhär brevväxling med dom här tjejerna då och det öppnade sig liksom då, en annan värld och vi var även till England vet jag och hälsade på sen dom här tjejerna och jag stannade även där själv så det var nån slags privat språkresa eller vad man ska säga. [...] Man förstod ju då att vilken nytta man kunde ha av engelska och vad roligt det var att man kunde kommunicera för man hade ju hunnit lärt sig så pass mycket i skolan att man liksom kunde prata. Och sen så, sen fick man det här flytet så det var ju, det var ju fantastiskt, grej egentligen.

Diane avslutade med att konstatera att ett utbyte för de egna barnen till ett engelskspråkigt land kunde bli aktuellt och underströk återigen hur viktigt det var att barnen behärskade engelska väl.

Egenskapen med störst spridning längs med den första axeln är familjernas resefrekvens. Allra längst ut till höger finner vi de som aldrig rest utomlands medan vi till vänster finner de familjer vilka rest utomlands allra mest frekvent, 16 gånger eller fler enligt eleverna. Mot mitten av rummet finner vi resepraktiker mellan 5 och 15 resor, det vill säga familjer som rest utomlands som minst en gång vartannat år och som mest varje år tillsammans med barnen. Avståndet mellan de som rest utomlands 16 gånger eller fler och de som inte rest utomlands alls uppgår till 1,0 standardavvikelse och är därmed att betrakta som ett stort avstånd. Vi finner de mest beresta av familjerna i den del av rummet där det finns en överrepresentation av positiva värderingar av språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter, likväl som en positiv värdering av de moderna språkens användbarhet. Motsvarande finns en negativ värdering av dessa egenskaper i den ände av axel 1 där vi finner de familjer som inte reser. Som tidigare noterats hänger utbredda transnationella praktiker samman med en positiv värdering av språks användbarhet, av språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter samt av lärarens kulturella kompetenser.

Tabell 14. Resefrekvens efter familjens högsta utbildning, andelar.

	Inga resor	1-5 resor	6-10 resor	11-15 resor	16-20 resor	Fler än 21 resor	Ej uppg	Total	Antal
Gymn./ Grunds.	7,0	43,9	35,1	5,3	1,8	0,0	7,0	100,00	57
Kort högre utb.	3,6	17,9	32,1	17,9	17,9	7,1	3,6	100,00	28
Lång högre utb./ Forskarutb.	0,0	37,1	32,1	16,8	6,3	4,2	3,5	100,00	143
Ej uppgift	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,00	2
Total	2,6	36,5	32,6	13,9	6,5	3,5	4,3	100,00	230
Antal	6	84	75	32	15	8	10	230	

Dalafamiljerna reste inte lika frekvent som Uppsalafamiljerna, vilket framgår av ovanstående tabell. Av dalaeleverna hade 56,5 % genomfört fler än fem resor, att jämföra med Uppsalaeleverna för vilka andelen uppgick till 78,1 %. Andelen som genomfört 11 resor eller fler, det vill säga ungefär en resa per levnadsår var även den lägre, inte fullt var fjärde elev (23,9 %) i jämförelse med över var tredje i Uppsala. I likhet med Uppsalaeleverna hade merparten av eleverna rest utomlands vid minst ett tillfälle. Endast 2,6 % (6 elever) angav att de aldrig hade rest utomlands. Antalet svarande var lägre i Södra Dalarna i jämförelse med Uppsala. Av den anledningen ska inte alltför stora växlar dras på beräkningar av familjer med kort högskoleutbildning (som består av 28 familjer) vilka enligt ovanstående tabell annars förefaller vara den grupp som rest utomlands i störst utsträckning.

Att resande var en mindre utbredd praktik i Södra Dalarna framskymtade även i intervjuerna. Av de fem dalafamiljerna var det endast en familj som angav att de årligen reste utomlands på solsemester medan resterande menade att det blev någon enstaka resa någon gång då och då, alternativt att de relativt nyligen börjat resa med barnen även om de själva emellanåt reste som par.

Bengt (gymnasielärare): Ja men nån resa per år, nån charter. Och då har vi ju varit i och för sig i spansktalande, nästan på... ja men så har det varit [...] ja men Kanarieöarna, det är ju faktiskt spansktalande! Ja även Spanien.

Dag (civilingenjör) och Diane (civilingenjör) berättade om en resa till Spanien, Erik (tekniker) och Elsa (webbredaktör) om en resa till den grekiska ö-världen medan Alfred (tjänsteman mellan) rest till en storstad med barnen.

Anita (arkitekt): Nej vi reser inte så mycket. Barnen tycker att jag har vart överallt men jag har vart lite i Europa och i Ryssland, och i jobbet och sådär. Alfred (tjänsteman mellan) har inte rest mycket.

Alfred (tjänsteman mellan): Nej en gång har vi ju varit med barnen, jag har varit med barnen i London det är det enda.

Alfreds resa innehöll i huvudsak kulturella sevärdheter eller upplevelsebaserade aktiviteter medan av de övriga familjernas resor hade fler drag av sol- och badsemester. Dag (civilingenjör) och Diane (civilingenjör) var inne på att resa till engelskspråkiga länder med barnen eller att skicka barnen på språkresa till något engelsktalande land nu när de blivit äldre. Alfred (tjänsteman mellan) och Anita (arkitekt) berättade om

när sonen tillfrågats om han ville åka till Barcelona och sagt blankt nej, att resa till spansktalande länder var med andra ord inte sonens drivkraft till att läsa det valda språket spanska. Föräldrarna tänkte dock strategiskt att det kunde vara bra att resa med sönerna till det land där deras valda moderna språk talas.

Alfred (tjänsteman mellan): Men det är också lite det för då blir det ju inte, då blir det ju inte en drivkraft egentligen i pluggandet att kunna använda för att åka dit, så är det ju i alla fall. Nu kan ju dom i och för sig så mycket mer engelska så de förstår en hel del i England. Men just också London som stad sådär är...

Anita (arkitekt): Ja. Så det, vi har bara kommit så långt som att åka till London och att det ligger ju mycket i att vi åker dit är ju för engelskan för att dom kan förstå, dom kan läsa skyltar och dom kan... men sen så säger vi ju sådär att ja man skulle väl ta Barcelona och sen skulle vi ta Paris nu i början när de läser.

Clara (civilingenjör) och Claes (gymnasielärare) hade, som tidigare nämnts, studerat och arbetat ett flertal år i Kina under barnens uppväxt. De hade inte rest utomlands tillsammans med barnen utöver dessa längre arbetsresor. Om kommande resor och semestrar sade de:

Clara (civilingenjör): Ja, vi har sagt att vi ska åka tillbaka och hälsa på i Kina, en lite längre resa antagligen nästa år men annars i övrigt så håller vi oss mera på hemmaplan. Vi har varit ute och rest så mycket nu så är det mest skönt att vara hemma. Planera cykelsemester och gå i fjällen och sånt till sommaren, och sen odlar ju du så mycket mera nu så det ska vi också ta vara på.

Claes (gymnasielärare): Precis men om flygresor så kan man ju säga såhär att det är ju att förstöra planeten för ens eget höga nöjes skull.

Clara: Men det har vi gjort mycket.

Claes: Det har vi gjort mycket, men nu är det slut.

I intervjuerna med dalafamiljer var det i huvudsak det mer lågfrekventa resandet som var företrätt, i kontrast till de synnerligen beresta familjerna i Uppsala.

Sammanfattande slutsatser

Analysen av Uppsalafamiljers hållningar till språk och språkundervisning visade att positiva hållningar till språk, språkval och språkundervisning samvarierade med en stor volym av transnationellt kapital⁴³⁰ och mycket utbildningskapital (både nedärvt och eget förvärvat). Utgångspunkten för kapitel 6 var hur familjer med betydligt mindre tillgångar, eller bosatta på platser vilka karaktäriseras av en lägre anrikning av ekonomiska och kulturella resurser i dess befolknings-sammansättning, investerade i språk och språkundervisning. Ytterligare en utgångspunkt var huruvida det förelåg skillnader i jämförelse med Uppsala som funnits vara en akademiskt dominerad stad. De familjer som besvarat enkäten i

⁴³⁰ Utbredda resepraktiker, föräldrar med erfarenheter från arbete och studier utomlands.

Södra Dalarna utgjorde i likhet med Uppsala en resursstark grupp sett till familjernas utbildningskapital och yrken. Även de familjer som intervjuades utgjorde en resursstark grupp som i stor utsträckning värderade språk som användbara och språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter. Undersökningen täcker därmed inte grupper med ett mindre omfång av tillgångar utan begränsas till att undersöka resursrika grupper bosatta i områden karaktäriserade av en lägre anrikning av tillgångar.

Den geometriska analysen resulterade i fyra tolkningsbara axlar, varav den tredje och fjärde tillsammans fanns utgöra ett plan. I likhet med utfallet i Uppsala särskilde den första axeln mellan positiva hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter, och språklärares kulturella färdigheter (vänster) och negativa hållningar till desamma (höger). Till vänster fann vi också positiva hållningar till att den som kan flera språk är en intelligent person, att flera språk var viktigt att kunna likväl som att språk är en viktig del av ens personliga utveckling. Negativa ställningstagandena till dessa påståenden placerade sig i rummets högra del.

Den distinktion mellan språk för att hanka sig fram på resande fot och för att passa in i en ny kulturell kontext, som tidigare iakttagits i Uppsala, framträdde även i intervjuerna med dalafamiljerna. Dessutom var språkligt flyt viktigt för föräldrarna, i synnerhet i engelska och i relation till ett kommande arbetsliv. Språks koppling till utveckling av det egna intellektet framträdde i analysen längs med den första axeln, där den placerade sig nära positiva värderingar av undervisningens kulturella aspekter och de romanska språkens användbarhet. En av lärarfäderna jämförde under intervjun språkinläring med att läsa böcker, något man gör för att berika det egna intellektet. Språkens bildningsvärde var förklaringen till att språkstudier inte valdes bort av de resursstarka familjer där barnen hade det kämpigt med studier i svenska eller i engelska.

Axel 2 behandlade instrumentella språkkunskaper och som särskilde de som värderade moderna språks användbarhet, men tog avstånd från kulturella aspekter av undervisning och lärares kompetenser i axelns övre del, från de som endast värderade engelska som verkligt värdefullt i dess nedre del. Det var tydligt att värderingen av språk utöver engelskan som användbara inte var en egenskap som delades av samtliga familjer. De intervjuade familjerna gav uttryck för att engelska var oundvikligt att lära sig i dagens samhälle, och att kunskaper i andra språk utgjorde ett mervärde.

Hållningar till betyg framträdde först i relation till den tredje och den fjärde axeln, vilket understryker den lägre betydelsen betyg hade för resursstarka familjer i Södra Dalarna jämfört med Uppsala. Tillsammans utgjorde axel 3 och axel 4 ett plan med tre poler. I den första polen i planetens övre del återfanns positiva värderingar av undervisningens kulturella och formalistiska aspekter och en misstro gentemot betyg och bedömning. En andra pol i det nedre vänstra hörnet där tilltro till betyg uttrycktes och kulturella och formalistiska aspekter värderades negativt. Den tredje polen samlade neutrala ställningstaganden till såväl undervisningens

kulturella och formalistiska innehåll likväl som till betyg och bedömning i det nedre högra hörnet.

När de supplementära variabelernas spridning i rummet av hållningar till språk och språkundervisning studerades stod det klart att det, i likhet med analysen i Uppsala, var de variabler som i huvudsak relaterade till familjernas transnationella kapital som spred sig längs med den första axeln. Familjer med mycket transnationella erfarenheter återfanns i den del av rummet där kulturella och formalistiska aspekter av undervisningen värderades positivt och familjer med en lägre volym transnationella tillgångar återfanns där dessa egenskaper värderades negativt. Resande var inte en lika utbredd praktik i dalakommunerna som i Uppsala vilket framträdde såväl i enkätsvaren som hos de intervjuade föräldrarna. En av de intervjuade familjerna uppgav att man reste årligen och då gärna till sol och värme, medan merparterna angav att det endast blev någon enstaka resa. Den familj som bott utomlands ett flertal år i Asien menade att de nu skulle begränsa resandet av miljöskäl.

Ytterligare en likhet med analysen i Uppsala var att den sedan tidigare välkända hierarkiska strukturen, som särskilde grupper med olika mängd utbildningskapital, framträdde diagonalt längs med axel 1 och axel 2. I rummets övre vänstra del fann vi forskarutbildade, högre lärare, läkare och högre tjänstemän i offentlig sektor, och i den nedre högra kvadranten lägre medelklassyrken – de med lägst utbildning och de lägsta inkomsterna. I den nedre delen av axel 2 fanns även företagsledarna och tjänstemän på mellannivå i offentlig sektor. De mest utbildningsrika grupperna återfanns i den del av rummet där de moderna språken sågs som användbara och där kulturella och formalistiska aspekter av undervisning värderades positivt medan de med en mindre mängd utbildningskapital fanns där dessa egenskaper inte värderades.

Vad som framträdde i planet av axel 3 och axel 4 var en differentiering av grupper inom övre medelklass och medelklass, vilka tidigare funnits positivt inställda till de moderna språkens användbarhet. Dessa grupper skilde sig åt genom sina skilda ställningstaganden till betyg och bedömning, samt till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter. I Södra Dalarna var läkarfamiljer samt lärare/kulturförmedlarfamiljer positivt inställda till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter men negativa till betyg. Civilingenjörfamiljer var tvärtemot negativt inställda till undervisningens kulturella och formalistiska inslag men positiva till betyg. Högre tjänstemannafamiljer i offentlig sektor intog en mer neutral inställning till såväl undervisningens innehållsliga aspekter som till betyg och bedömning.

Familjernas bokinnehav följde samma mönster som hållningar till betyg, grupper med mycket kulturella tillgångar ägde störst mängd böcker (lärare/kulturförmedlare, läkare), medan en mindre bokvolym iaktogs hos ekonomiskt rikare grupper (företagsledare) och de med en mindre mängd resurser (lägre medelklass). Då bokinnehav fungerade som en indikator på kulturellt kapital framträder som logiskt att de med ett stort mått av denna tillgång även var de som värderade kulturella och formalistiska aspekter av språk-

undervisningen och de moderna språkens användbarhet i större utsträckning än andra grupper. Familjerna i Södra Dalarna läste skönlitteratur och facklitteratur i något mindre utsträckning än familjerna i Uppsala. I likhet med Uppsalafamiljerna var läsning en mera utbredd praktik i de högst utbildade hemmen. I planet av den tredje och den fjärde axeln återfanns familjer, i vilka barnen läste skönlitteratur respektive facklitteratur, flera gånger i veckan, i den del av rummet där de medelhöga betygen i svenska placerade sig. Att läsa facklitteratur eller skönlitteratur en gång i veckan placerade sig nära den del av rummet där elever med de högsta, och de lägsta, svenskbetygen var överrepresenterade. Frekventa läspraktiker föreföll vara mera utbredda hos kulturellt rika grupper vilka misstrodde betyg och bedömning, där barnen hade medelhöga betyg – än för de grupper med ekonomiska tillgångar eller en lägre mängd resurser vilka i högre grad hyste tillit till betygen, men angav att barnen läste i något lägre grad.

I intervjuerna uttrycktes att eftersom alla kommer in på gymnasiet var meritpoäng en ickefråga. Betyget i moderna språk följde i övrigt samma mönster som i Uppsala. De högsta betygen återfanns vid den del av planet av axel 1 och 2 där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter och språks användbarhet värderades positivt och de lägsta betygen där dessa egenskaper inte värderades. I jämförelse med Uppsalaeleverna hade dalaeleverna i mindre utsträckning höga betyg, vilket var förväntat givet den kunskap vi har från kapitel 4 om elevers studieframgång i de studerade regionerna. Detta kan förstås i relation till att betygen inte spelade en lika central roll där det inte rådde konkurrens om attraktiva utbildningsplatser, inte heller för de allra mest resursstarka grupperna. Det vill säga en region där det går att klara sig utan att topprestera i alla ämnen.

Resultaten visar att resursstaka familjer liknar varandra oavsett vilken geografisk plats vi studerar dem på. Familjer vilka innehade mest transnationella, kulturella och utbildningsmässiga tillgångar var de som i störst utsträckning värderade språks användbarhet och språkundervisningens kulturella och formalistiska innehållsaspekter. Tillgångar, praktiker och värderingar är i samklang med varandra varför det är svårt att avgöra huruvida positiva värderingar är vad som leder till ett rikt innehav av transnationellt kapital – eller om det är ett rikt transnationellt kapital som leder till positiva värderingar av språks användbarhet och dess kulturella och formalistiska aspekter. Det kan förstås som en kontinuerlig och ömsesidig process där det ena förstärker det andra. Ett huvudresultat från dessa två regionala delstudier är att det är familjer rika på framförallt utbildningskapital och transnationellt kapital vilka värdesätter, och därmed investerar i, valbar flerspråkighet och dess kulturella komponenter.

Språk som utbildningsstrategi – konklusioner

Studier i främmande språk har sedan grundskolans införande 1962 ingått som en del av samtliga elevers skolgång och är inte längre förbehållet ett fåtal. Engelskan gjordes obligatorisk medan franska och tyska blev tillval som nyttjades av framförallt elever från resursstarka hem. I och med 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) förstärktes de moderna språkens position i skolan genom att det som kom att benämnas språkval blev obligatoriskt.⁴³¹ Detta innebar dock inte per automatik att alla elever läste ytterligare främmande språk utöver engelska. Som alternativ till studier i något av de moderna språken tyska, franska och spanska kunde eleverna välja förstärkt engelska, förstärkt svenska, teckenspråk, något av minoritetsspråken eller elevens modersmål.⁴³²

Syftet med undersökningen har varit att förklara elevers investeringar och familjers hållningar till studier i moderna språk i den svenska grundskolan i två regioner – Uppsala och Södra Dalarna. Vilka elever väljer att investera i språkstudier sett till deras kön, sociala ursprung, nationella bakgrund och studief framgång? Vilka strategier framträder hos familjer i skilda sociala grupper och hur ska detta förstås? Ytterligare en fråga var: på vilket sätt skiljer sig de två regionerna åt, Uppsala och Södra Dalarna, med utgångspunkt i ovanstående frågor och hur ska dessa skillnader förstås? För undersökningen valdes Uppsala och fyra kommuner i Södra Dalarna. För att besvara frågorna användes ett antal begreppsliga verktyg hämtade från den sociologiska tradition som Pierre Bourdieu utvecklade, främst begreppen kapital (kulturellt kapital med ett flertal underarter likväl som ekonomiskt kapital) och strategi. Såväl elevernas egenförvärvade tillgångar som de ärvda tillgångarna – föräldrarnas resurser – undersöktes. Investeringar i moderna språk förstås som en del av individers kulturella och transnationella kapital, likväl som en del av deras utbildningskapital.⁴³³

Undersökningen nyttjade ett flertal empiriska material. I kapitel 4 användes avidentifierad registerdata på individnivå från SCB över samtliga elever i grundskolan läsåren 2008/-09 till och med 2016/-17 samt information om elevernas slutbetyg i grundskolan för läsåren 2013/-14 till 2015/-16. Analyserna

⁴³¹ Termen moderna språk avser i denna avhandling, som brukligt är i Sverige, andra levande språk än engelska, svenska minoritetsspråk och teckenspråk.

⁴³² Vidare uppmuntras skolor att erbjuda elever ytterligare främmande språk, vilket i realiteten är en mycket marginell företeelse. SFS 2010:800, *Skollag* kap 9 §5-7.

⁴³³ Se Wagner, A. C. (under utgivning), ”The Internationalization of Elite Education. Merging Angles of Analysis and Building a Research Subject”.

i kapitel 5 och kapitel 6 bygger på en för undersökningen speciellt designad enkätstudie vilken sändes ut till elever i årskurs sju och deras föräldrar i de två regionerna, Uppsala och Södra Dalarna läsåret 2015/-16. Enkäten, som bestod av en del riktad till eleven och en till föräldrarna, innehöll frågor om utbildning, språkundervisning, praktiker kopplade till språk och resande såväl som information om elevernas sociala ursprung, närmare bestämt familjens högsta utbildningsnivå och föräldrarnas yrken. Merparten av alla familjer i Uppsala respektive dalakommunerna nåddes av enkäten medan svarsfrekvensen uppgick till drygt var femte familj.⁴³⁴ Detta utfall var det första resultatet: de som valde att besvara enkäten utgjorde en synnerligen selekterad skara sett till familjernas utbildningskapital och sociala position. Av de familjer som besvarade enkäten hade 20,2 % av familjerna i Uppsala minst en förälder med forskarutbildning och i 48,6 % av familjerna fanns minst en förälder med lång högskoleutbildning vilket sammantaget var 8,8 respektive 11,4 procentenheter högre andelar i jämförelse med regionen som helhet.

Även i Södra Dalarna utgjordes de som valde att delta i enkätstudien av en socialt exklusiv skara. För 6,0 % av de deltagande familjerna var den högsta utbildningsnivån forskarutbildning och för 50,8 % en längre högskoleutbildning vilket var 4,6 respektive 19,5 procentenheter högre i jämförelse med genomsnittet för regionen. Parallellt med enkätundersökningen genomfördes intervjuer med föräldrar till barn som under grundskolans femte årskurs valde språk inför höstterminen i årskurs sex. Intervjuerna genomfördes i Uppsala, Falun och Borlänge och 29 familjer deltog varav 24 från Uppsala och fem från Falun och Borlänge.

Språkstudier – en socialt differentierad praktik

I kapitel 4 tecknades i stora drag skillnaderna i elevernas val och frånval av moderna språk på riksnivå och i de två regionerna Uppsala och Södra Dalarna. Det kunde konstateras att merparten av grundskoleeleverna påbörjade studier i ett modernt språk vid sidan av engelska. Eleverna i Uppsala läste i något högre grad moderna språk än riksgenomsnittet och elever i dalakommunerna i något lägre grad än riksgenomsnittet – ett mönster som var stabilt över tid. De språk som grundskolans elever i huvudsak studerade var spanska, tyska och franska. Förekomsten av övriga språk var försumbar. Spanska var det mest frekvent studerade språket i samtliga undersökta kontexter. Tyska framträdde som ett något vanligare val i dalakommunerna i jämförelse med riket och med Uppsala vilket delvis förklaras av den rika förekomsten av industrier i dalakommunerna.⁴³⁵ Benägenheten att läsa ett modernt språk varierade också mellan flickor och

⁴³⁴ Ett fåtal skolor i respektive region avböjde deltagande, i Uppsala fyra stycken varav två kommunala och två fristående. I dalakommunerna deltog inte två skolor varav en kommunal och en fristående.

⁴³⁵ Att tyska är starkare förankrat i industririka regioner har beskrivits av Francia, G. & Riis, U. (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot.*

pojkar. Redan initialt valde pojkar i högre grad än flickor bort studier i ett främmande språk utöver engelska. Detta mönster förstärktes när eleverna nådde årskurs nio, och än mer sett till vilka elever som vid grundskolans slut erhöll ett slutbetyg i sitt valda moderna språk. Det skedde med andra ord stora frånval under grundskoletiden. Framförallt pojkar valde frekvent bort moderna språk, oavsett vilken region eller vilket enskilt språk som studerades, vilket är ett resultat i linje med tidigare forskningsresultat.⁴³⁶

Språkstudier och frånval av språkstudier var inte jämnt fördelat över inrikes och utrikes födda elever. Utrikes födda elever var den grupp som i lägst grad läste ett modernt språk. Elever födda i Sverige, även de elever vars ena eller båda föräldrar var utrikes födda, satsade i högre grad på studier i moderna språk än utrikes födda elever. En del av förklaring till detta förhållande är att de familjer som levt en längre tid i Sverige, och där barnen vuxit upp i Sverige, har hunnit skaffa sig en djupare insyn i vad som erkänns inom svenskt utbildningssystem medan grupper som vistats en relativt kort period i Sverige behöver göra andra investeringar i grundskolan för att klara godkända betyg i kärnämnen.⁴³⁷ En gemensam nämnare för de elever som var utrikes födda eller hade utrikes födda föräldrar var att de i större utsträckning läste franska än inrikes födda elever med inrikes födda föräldrar vilka i högre grad läste tyska. En möjlig förklaring är franskans ställning som statusspråk i länder vilka tidigare varit franska kolonier.

Bortval av studier i moderna språk var mera utbrett i den lägre medelklassen och i arbetarklassen, det vill säga i familjer med en mindre mängd utbildningskapital än i övre medelklass- och medelklassfamiljer som generellt hade en större volym av utbildningskapital. Skillnaden mellan pojkars och flickors benägenhet att välja språk framträdde inom samtliga sociala klasser. Den initiala klyftan mellan pojkars och flickors benägenhet att läsa ett modernt språk vidgades under grundskoletiden och gapet var som störst i den lägre medelklassen och arbetarklassen.⁴³⁸ Var tredje flicka, och varannan pojke med arbetarklassbakgrund

⁴³⁶ Se Skolverket (2006a), *Könsskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval*; Lidegran, I. m.fl. (2006), *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Se även Nyström, A.-S. (2012), *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*.

⁴³⁷ Ett undantag finns och det är gruppen utrikes födda med minst en inrikes född förälder som i allra störst utsträckning läste språk. I denna grupp ingår bland annat adopterade barn som kan förmodas ha föräldrar med en god kännedom om det svenska utbildningssystemet. Detta var dock en relativt liten grupp i såväl Uppsala och södra Dalarna som i hela riket: 12 i Uppsala, 14 i dalakommunerna och 1 010 i riket.

⁴³⁸ Se exempelvis Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas* m.fl. för liknande resultat med avseende på söners och döttrars val av gymnasial utbildning där mer resursstarka grupper koncentreras på naturvetenskapligt program. Dessa grupper investerar redan i grundskolan i hög grad i valbar flerspråkighet. Om hur språkstudier tidigare funnits ha en kvinnlig präglning eller kodning se exempelvis Skolverket (2006a), *Könsskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval*; Nyström, A.-S. (2012), *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om*

läste inget modernt språk utöver engelska i årskurs nio. Den övre medelklassens döttrar och söner fortsatte sina respektive val av modernt språk i högre grad och könsskillnaderna var mindre markanta inom denna sociala klass vad gäller investeringar i moderna språk i grundskolan, drygt nio av tio av dess söner och döttrar läste fortsatt ett modernt språk i årskurs nio. Inom de enskilda yrkesgrupperna i den övre medelklassen var skillnaden minst mellan läkarsöner och döttrar och störst mellan företagsledarnas söner och döttrar, men skillnaderna var försvinnande små i jämförelse med skillnaderna mellan könen inom arbetarklassen. Den välutbildade övre medelklassens barn höll således ut längre, såväl pojkar som flickor, och investerade mer tid i studier av moderna språk än medelklassens, den lägre medelklassens och arbetarklassens barn. Med hänsyn till val av enskilda språk kunde konstateras att spanska lästes i störst utsträckning av elever i grundskolan oavsett social klass, yrkesgrupp och kön. Efter spanska läste barn till läkare, universitetslärare och kulturproducenter, den kulturella fraktionen av den övre medelklassen och medelklassen, mer frekvent franska. Övriga yrkesgrupper, oavsett social klass, läste tyska i näst störst utsträckning.

När betyg togs med i beaktande konstaterades att två tredjedelar av alla elever gick ut grundskolan med betyg i moderna språk läsåret 2015/-16. De skillnader som belagts tidigare i kapitlet kvarstod och förstärktes vilket ytterligare understryker det gradvisa frånvalet av studier i moderna språk under grundskoletiden. Det framkom att generell studieframgång var nära sammankopplad med att elever erhöll betyg i moderna språk. Av de med allra störst studieframgång (meritvärde om 286 poäng eller mer) lämnade så gott som samtliga grundskolan med betyg i språk, nio av tio av de med medelhöga betyg (216 till 286 poäng) och lite mer än tre av tio av de med meritvärden under genomsnittet för grundskolan (215 poäng eller lägre). Med andra ord avbröt elever med låga meritvärden i hög grad studier i sitt valda moderna språk. Skillnaden i andel pojkar och flickor som valt bort studier i moderna språk inom respektive poängspann var marginell – däremot presterade flickorna generellt högre betyg i moderna språk i jämförelse med pojkarna.

Den stora skillnaden mellan Uppsala kommun och dalakommunerna låg i att Uppsalaeleverna i större utsträckning lämnade grundskolan med höga meritvärden och höga betyg i moderna språk. Kort och gott anskaffade Uppsalaeleverna ett mer omfattande eget förvärvat utbildningskapital i jämförelse med eleverna i Södra Dalarna.⁴³⁹ Den övre medelklassen erhöll i större utsträckning ett betyg i moderna språk likväl som höga meritvärden i jämförelse med övriga sociala klasser. Sett till andelen elever som erhöll ett betyg i moderna språk var det ingen skillnad mellan de kulturella och ekonomiska fraktionerna av den övre medelklassen och medelklassen. Det förelåg däremot skillnader i betygsframgång. De kulturella

underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan. Se även Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 200.

⁴³⁹ Uppsalas särart som en stad präglad av akademien finns beskrivet i Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*.

fraktionerna erhöll i högre grad något av de högsta betygen (A och B) i förhållande till de ekonomiska fraktionerna på både nationell som regional nivå. På nationell nivå blev denna åtskillnad mellan de kulturella och ekonomiska grupperna än mer markant sett till familjernas yrkesgrupp. Barn till läkare (den mest resursstarka gruppen inom den kulturella fraktionen) hade i väsentligt högre utsträckning höga betyg i moderna språk jämfört med barn till företagsledare (den ekonomiskt starkaste gruppen inom den ekonomiska fraktionen).

Även inom den övre medelklassen förelåg skillnader mellan söners och döttrars uthållighet i studier av moderna språk sett till andelen som slutligen erhöll ett betyg. Sett till sociala klassers barns benägenhet att slutföra sina påbörjade studier i moderna språk kunde inga tydliga skillnader regionerna emellan, eller i jämförelse med riket, blottläggas Resursstarka familjer med en stor volym av tillgångar föreföll likna varandra oavsett i vilken region de studerades.

Inom regionerna framträdde emellertid skillnader mellan skolor. I Uppsala erhöll elever i större utsträckning språkbetyg vid de skolor som rekryterade en hög andel familjer med mycket tillgångar, i synnerhet utbildningskapital (Uppsala musikklasser, Katarinaskolan) alternativt vid skolor med uttalad internationell profil (Engelska skolan, Kvarngårdesskolan). I och med grundskolevalet koncentreras skilda sociala grupper till vissa skolor vilket avspeglar sig i andelen elever vid respektive skolor som erhöll betyg i moderna språk.⁴⁴⁰ I dalakommunerna förelåg även skillnader mellan de fyra kommunerna. Det var vid Falun samt Sätters kommuns skolor som elever i högst grad erhöll ett språkbetyg.

Benägenheten att läsa ett modernt språk var således inte jämnt fördelat över sociala grupper. Den välutbildade övre medelklassens barn (familjer med allra mest av kulturella och ekonomiska resurser) deltog i högre grad i anskaffandet av den tillgång språkstudier utöver den obligatoriska engelskan utgör, i synnerhet deras döttrar. Skillnaden framträdde redan vid det initiala valet, eller frånvalet, av språk och förstärktes sedan över tid givet mer frekventa bortval av studier i moderna språk för arbetarklassen, framförallt dess söner. Samhällets mest resursstarka familjer tenderade även att koncentreras till vissa grundskolor i de studerade regionerna, i dalakommunerna till grundskolorna i residensstaden Falun.

Det var tydligt att studier i ett eller flera moderna språk som en aspekt av elevernas samlade utbildningskapital var mest tilltalande för de grupper som redan från start besatt störst andel av samlade resurser, i synnerhet utbildningskapital. Detta förstås gentemot hur tillgångar överförs över generationsgränser. De elever som redan från början innehade störst mängd resurser var de som i störst utsträckning själva anskaffade en stor mängd eget förvärvat utbildningskapital i vilket studier i moderna språk i realiteten utgör en förstärkning givet den status det åtnjuter i grund- och gymnasieskola i och med att det berättigar elever till meritpoäng. Meritpoäng öppnar sedermera porten till mer prestigefulla utbildningsvägar i gymnasie- och högskola. Det vi här bevittnar är således en form av konverteringsstrategi, hur ärvda kulturella, transnationella

⁴⁴⁰ Se tabell 2.

och utbildningsmässiga tillgångar transformeras till egna tillgångar genom tillval av studier i moderna språk jämte ett redan omfattande eget utbildningskapital. Utbildningskapital kan senare i livet växlas in mot såväl kulturella som ekonomiska tillgångar förlänade av de yrken som de mer selektiva utbildningsvägarna förbereder för.⁴⁴¹

Det borde härmed inte råda några tvivel om att valet att investera i studier i moderna språk, och uthålligheten i studier av desamma, är en såväl kvinnligt kodad som socialt klassad praktik vilket även färgas av den regionala kontext i vilken det företas. När vi konstaterat att den övre medelklassens barn genom anrikande av ett omfattande eget utbildningskapital, till vilket studier i moderna språk utgör en förstärkning, omvandlar de från föräldrarna ärvda tillgångarna till förvärvade fördjupades analysen genom att studera hur utbildningsstarka grupper förhöll sig till moderna språk och språkundervisning vilket vi går närmre in på i nästa avsnitt.

Resursstarka familjers investeringar i moderna språk

Analysen av resursstarka Uppsalafamiljers hållningar till språk, språkval och språkundervisning genererade ett antal distinkta poler av skilda hållningar. Här stod först och främst positiva och negativa hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter mot varandra, jämte de moderna språkens användbarhet och språklärares kulturella kompetenser.⁴⁴² I andra hand stod positiva hållningar till betyg och bedömning långt ifrån negativa hållningar till betyg och bedömning.

Familjer där föräldrarna hade kulturförmedlande och konstnärliga yrken, eller var universitetslärare, gymnasielärare eller lärare placerade sig i den del av rummet av hållningar till språk och språkundervisning där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som de moderna språkens användbarhet värderades positivt. I denna del av rummet fann vi således familjer som investerat mycket tid i utbildning, föräldrar med längre högskoleutbildning eller forskarutbildning och som samtidigt misstrodde betyg och bedömning.

⁴⁴¹ Jämför exempelvis med Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Lidegran, I. m.fl. (2006), *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle*. Se även Börjesson, M. (2004), *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala gruppers utbildningsstrategier – tendenser på nationell nivå 1997–2001*; Börjesson, M. m.fl. (2016b), "Elite Education in Sweden. A Contradiction in Terms?"; Börjesson, M. & Broady, D. (2016), "Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden"; Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier"; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008* för en genomgång av den övre medelklassens utbildningsstrategier.

⁴⁴² Med kulturella och formalistiska aspekter avses för elevernas del att inom ramen för språkundervisning lära sig om vardagsliv i målspråksländerna, om litteratur på målspråket, om språkets uppbyggnad samt att skriva väl och varierat. För lärarens del innefattade de kulturella kompetenserna kunskap om vardagslivet i målspråksländerna samt litteratur på målspråket.

Familjer med en mindre mängd utbildningskapital, det vill säga familjer med kortare högskoleutbildning eller lägre, familjer i arbetarklass, lägre medelklass samt företagsledares familjer återfanns i den del av rummet där betyg och bedömning värderades positivt. Dessa familjer var även mer negativt inställda till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som till de moderna språkens användbarhet.

De intervjuade föräldrarna till språkväljande elever liknande de högutbildade familjerna som värdesatte språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter och de moderna språkens användbarhet. I intervjuerna gick åsikterna isär ifråga om framförallt språks funktion antingen som turistspråk för att hanka sig fram på resande fot eller för att passa in i en annan kultur där språk sågs som dörröppnaren till nya kulturella världar. Även de familjer som satte värde på kunskaper i språk utöver engelska ansåg det engelska språket vara både viktigt och användbart. Att värdera engelskkunskaper innebar inte en nedvärdering av kunskaper i ytterligare främmande språk och vice versa. Familjer som gav uttryck för att det var viktigare att kunna engelska än att lära sig andra språk deltog inte i intervjustudien men däremot i enkätstudien. Denna hållning var överrepresenterad inom arbetarklass- och lägre medelklassfamiljer, det vill säga i familjer med en mindre mängd tillgångar, i synnerhet i form av utbildningskapital.

Hållningar till främmande språk och till betyg och bedömning hänger ihop givet att betyg är en central aspekt av undervisningen – ett kvitto på en förvärvad tillgång. Den tillgång som betygen utgör värderades olika av skilda sociala grupper. Den övre medelklassen må värdera betyg i den mån de öppnar porten till framtida utbildningsvägar samtidigt som de inte hyser någon övertro på betygssystemets förmåga att till fullo fånga det personlighetsutvecklingsprojekt de anser överordnat det enskilda betyget. Familjer inom den övre medelklassen vilka besatt en något lägre mängd utbildningskapital, såsom företagsledare och högre tjänstemän i privat sektor likväl som grupper vilka generellt hade mindre mängd såväl kulturella som ekonomiska tillgångar, hyste en större tilltro till betyg och bedömning. Dessa grupper har skilda skäl att värdesätta betyg. Familjer med en större mängd av ekonomiskt kapital tenderade att värdesätta betyg för den konkurrenskraft de gav i kampen om åtråvärda bildningsvägar och för de med en mindre mängd resurser sågs betygen som en möjlighet till insyn i barnens skolgång likväl som en kontroll av att det går bra för barnen i skolan.⁴⁴³ I intervjuerna tog familjer rika på kulturellt kapital övervägande avstånd från betyg och bedömning, i synnerhet lärarfamiljer samt familjer i vilka föräldrarna hade kulturförmedlande och konstproducerande yrken. Poänghysteri, glädjebetyg, snårigheten i att förstå bedömningskriterierna och de orättvisor föräldrarna ansåg

⁴⁴³ Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Palme, M. (1990), "Personlighetsutveckling som social strategi. Den kulturella medelklassens reproduktionsstrategier"; Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer"; Börjesson, M. (2004), *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala grupper utbildningsstrategier – tendenser på nationell nivå 1997–2001*; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet".

fanns inbyggda i dessa lyftes fram i deras utsagor. Några familjer ansåg att betygskriterierna var diskriminerande givet att de upplevdes vara bättre anpassade efter de egenskaper som man ansåg att flickor oftare än pojkar innehade, såsom att argumentera och diskutera på en väl utvecklad nivå med ett varierat språk. Ovan listade egenskaper kan också knytas till den övre medelklassen, i synnerhet till de med en stor mängd utbildningskapital.⁴⁴⁴ Intervjuutsagorna påvisade att det även inom resursrika yrkesgrupper (såsom läkare och företagsledare) fanns spridning i hållningarna till betyg och bedömning – inte odelat positiva men inte heller odelat negativa.

Familjernas innehav av böcker och deras läspraktiker användes som indikatorer på kulturellt kapital.⁴⁴⁵ De familjer som hade flest böcker placerade sig i det område där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter samt de moderna språkens användbarhet värderades positivt och där betyg och bedömning i större utsträckning misstrodde. Det var som bekant i denna del av rummet vi fann högutbildade familjer såsom universitetsläraresfamiljer och kulturförmedlande/konstproducerande familjer med flera. Ett mindre omfångsrikt bokinnehav placerade sig där tillit för betyg och bedömning uttrycktes, i den del av rummet där familjer med en mindre mängd utbildningskapital (lägre medelklassfamiljer, arbetarklassfamiljer och företagsledarfamiljer) var överrepresenterade.

Familjernas läspraktiker följde samma mönster som bokinnehav, familjer med en större mängd utbildningskapital vilka misstrodde betyg och bedömning och värderade språk som användbara läste skönlitteratur mer frekvent. Familjer med mindre mängd utbildningskapital, vilka inte värderade moderna språks användbarhet och hyste tillit till betyg och bedömning, uppvisade mindre frekventa läspraktiker. Forskarutbildade föräldrar läste fyra gånger så frekvent som förgymnasialt/gymnasialt utbildade föräldrar facklitteratur och litteratur på originalspråk minst en gång per vecka. Kort sammanfattat läste barn och föräldrar i familjer med ett stort mått av utbildningskapital (en längre högskoleutbildning eller högre) mest frekvent samtliga typer av litteratur. Föräldrarna återkom till läsning i intervjuerna, både i relation till sig själva (flera stycken var medlemmar i bokklubbar och läsecirklar) och i relation till barnen. Högläsning som en del av

⁴⁴⁴ Skolverket (2012), *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*; Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*; Broady, D. (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Att det som i folkmun kallas begävnig inte går att skilja entydigt från det sociala ursprunget var ett återkommande tema i Bourdieus författarskap som framgår av ovan citerade skrifter. Se exempelvis Bourdieu, P. (1996) [1989], *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*; Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2008) [1970], *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*.

⁴⁴⁵ Böcker och uppslagsverk kan förstås som en objektifierad form av det kulturella kapitalet. Se Bourdieu, P. (2002), "The Forms of Capital". Några undersökningar som använt antal böcker som indikator på föräldrars kulturella kapital och (eller) utbildningsnivå se Myrberg, E. & Rosén, M. (2009), "Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden"; Skolverket (1995), *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*; Elley, W. B. (1992), *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. Övriga indikatorer som användes var föräldrarnas utbildningsnivå och yrke.

samvaro för barn och föräldrar nämndes av flera likväl som vikten av att barnen upplevde läsglädje. Föräldrarna påtalade även att de strategiskt fostrade barnen till uthållighet i läsning vilket fyllde funktionen att bättre rusta barnen för lyckosamma skolkarriärer i och med att den försåg dem med både bildning och ett mer utvecklat ordförråd. En satsning på läsning ingick således som en väsentlig komponent i den övre medelklassens utbildningsstrategier givet att det är via skolan som familjens kulturella kapital kan omvandlas till elevernas egenförvärvade tillgångar i form av goda betyg, det vill säga ett ansamlade av ett omfångsrikt eget utbildningskapital. Vägen till detta ansamlade av tillgångar går genom språkbehärskning i framförallt svenska, men även i främmande språk och då i synnerhet engelska.⁴⁴⁶

Den tredje stora skillnaden i materialet särskilde i huvudsak mellan neutrala och utpräglade ställningstaganden (övervägande negativa) till de moderna språkens användbarhet samt till språkundervisningens innehåll och språklärares kompetenser. Framförallt gymnasielärfamiljer, läkarfamiljer, arbetarklassfamiljer samt familjer med de lägsta och de höga inkomsterna gav uttryck för utpräglade ställningstaganden till språk och språkundervisning. Högre tjänstemannafamiljer i privat sektor, företagsledarfamiljer samt familjer med kortare högskoleutbildning och med de allra högsta inkomsterna intog neutrala hållningar till språk och språkundervisning. Detta kan förstås i termer av investeringar där kulturella grupper investerade av skäl relaterade till det egna personlighetsutvecklingsprojektet – *illusio*, det intresserade ointresset för ackumulerandet av tillgångar – medan de med de lägsta inkomsterna och med arbetarklassyrken inte ansåg språk värt att investera i egentligen och uttryckte detta genom negativa hållningar till kulturella och formalistiska aspekter av undervisningen, likväl som till språkens användbarhet. Företagsledare och högre tjänstemän i privat sektor, grupper med mer ekonomiska än kulturella och utbildningsmässiga tillgångar, investerade i språk och språkundervisning av konkurrensskäl – av Bourdieu benämnt *ataraxi*. De såg det mervärde språk ger som en tillgång värd att investera i för konkurrens om framtida sociala positioner.⁴⁴⁷ Det rörde således en korrespondens mellan familjers tillgångar, deras läspraktiker och deras värderingar av språkens användbarhet och undervisningens kulturella och formalistiska aspekter. Familjer som värderade språks användbarhet och undervisningens

⁴⁴⁶ Se exempelvis Broady, D. & Lundgren, U., P. (1984), *Tema: Rätten att tala*. Se även Broady, D. (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, s. 6, 24. I ett alltmer globalt samhälle utökas villkoren för att säkra en trygg social position till att innefatta kunskaper i fler språk än det egna, vilket premieras i såväl skolsystem som uppmuntras av statliga och överstatliga organ. Men endast de språk vilka tillskrivs störst kulturellt, eller nyttovärde, blir aktuella att investera i. Jämför De Swaan, A. (1993), "The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition"; De Swaan, A. (2001), *Words of the World. The Global Language System*; Heilbron, J. (1999), "Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System"; Sapiro, G. (2010), "Globalization and Cultural Diversity in the Book Market: The Case of Literary Translations in the US and in France".

⁴⁴⁷ Se kapitel 2 för en närmre beskrivning av begreppen investering, *illusio* och *ataraxi*. Se även Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlings-teori*.

kulturella och formalistiska innehåll innehade en hög volym av utbildningskapital. Dessa familjer värdesatte läsning och uppvisade mer utbredda läspraktiker än familjer med en lägre volym av samlade tillgångar, i synnerhet av utbildningstillgångar. Som vi redan noterat ingick en satsning på läsning i den övre medelklassens utbildningsstrategier då goda språkkunskaper utgör grunden för skolframgång och därmed elevens anskaffande av egna utbildningstillgångar. Det är med andra ord via skolan som familjens samlade kulturella och utbildningsmässiga resurser konverteras till barnens egna tillgångar i form av utbildningskapital. En del i detta anskaffande av eget utbildningskapital utgörs av studier i moderna språk, vilka av familjerna inte enbart tillskrevs ett instrumentellt värde i och med att de inte bara bidrar till elevens meritvärde utan även ger ett bildningsvärde. Familjernas tillerkännande av språkens bildningsvärde banar vägen för en tidig investering som senare i barnens liv leder dem till mer exklusiva bildningsvägar genom utbildningssystemet och slutligen till åtråvärda sociala positioner där det är såväl meriterande som särskiljande att besitta kunskaper i fler främmande språk än enbart den obligatoriska engelskan.

Vad mer karaktäriserade de huvudsakliga skillnaderna i rummet av hållningar till språk och språkutbildning utöver familjernas sociala position sett till yrke, utbildning och kulturella tillgångar mätt med bokinnehav och läspraktiker? I nästa avsnitt skiftar fokus till familjernas transnationella och nationella investeringar i relation till främmande språk och språkstudier.

Transnationell och nationell investering

Språkstudier är en i högsta grad nationell investering i form av utbildningskapital och personlig bildning vilket är användbart på den nationella arenan, både privat och yrkesmässigt.⁴⁴⁸ Språkstudier är samtidigt en transnationell investering i och med att den utöver resor öppnar för möjligheter till framtida studier och arbete utomlands.

Familjer som antingen via arbete, studier eller genom det egna nationella ursprunget hade kopplingar till andra nationella kontexter värderade i högre grad språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som de moderna språkens användbarhet än de familjer där ingendera föräldern hade arbetat eller studerat utomlands samt familjer där såväl elev som föräldrar var födda i Sverige, vilka i större utsträckning värderade språkens användbarhet och språkundervisningens kulturella innehåll negativt. Att det var familjer med ett stort innehav av transnationellt kapital som intresserade sig för språkfrågan stod även klart i intervjuerna. I varannan av dessa familjer var minst en av föräldrarna född utomlands och i två av tre familjer hade minst en förälder bostad eller arbetat utomlands – erfarenheter som beskrevs i positiva ordalag och som de även önskade för barnen att erfa i framtiden.

⁴⁴⁸ Se exempelvis Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies"; Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*.

Resepraktikerna var utbredda hos de familjer som besvarade enkäten och deltog i intervjuerna. Endast ett fåtal av Uppsalaeleverna angav i enkäten att de aldrig rest utomlands. Även resande var en praktik som nära samvarierade med värderingar av språks användbarhet och undervisningens kulturella och formalistiska aspekter. Familjer med ett frekvent resande värderade dessa aspekter positivt medan de med ett mer begränsat resande intog motsatt hållning. I likhet med läspraktiker var ett frekvent resande vanligare förekommande hos högre utbildade familjer, i synnerhet i de familjer där ena föräldern var forskarutbildad. För de forskarutbildades familjer var även resor till länder där elevens valda moderna språk talades vanligt förekommande, mer än två tredjedelar av denna grupp familjer hade rest till ett så kallat målspråksland fyra gånger eller fler och dessa elever hade i större uträkning kommit i kontakt med språket i dess naturliga talade kontext än familjer med gymnasial utbildning (eller lägre) i vilken drygt var tionde familj hade rest lika frekvent till målspråksländer.

I intervjuerna med denna till större delen synnerligen beresta grupp framträdde tre typer av förhållningssätt till resandet: de familjer som frekvent återvände till en och samma plats, de som sökte variation i sitt resande och en mindre grupp som reste in-frekvent eller inte alls. Ingen av familjerna med ett frekvent resande beskrev resorna som rena solsemestrar, utan betonade vikten av aktivitet och kulturella upplevelser. De familjer som oftast återvände till samma plats hade många gånger familjekopplingar dit, alternativt etablerade sociala nätverk, och resorna beskrevs som en ordnad vardag på en annan plats än hemma och för några var det mer att hälsa på familjen än en semesterresa.

Att språkstudier var en nationell investering blev tydligt sett till elevernas faktiska och förväntade utbildningsmeriter i engelska och moderna språk. Eleverna var övervägande studiestarka och erhöll i stor utsträckning något av de högsta betygen (A eller B) i matematik, engelska och svenska. Det stora flertalet trodde sig också erhålla ett högt betyg i moderna språk.⁴⁴⁹ Elever med de högsta betygen i engelska och i moderna språk (A och B) placerade sig där vi fann positiva värderingar av språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter samt de moderna språkens användbarhet medan negativa värderingar av desamma placerade sig där vi fann de lägsta betygen. Här förelåg med andra ord en koppling mellan elevernas studieresultat i språk, familjernas värdering av dessa skolämnen samt familjernas transnationella praktiker i form av resor, studier och arbete utomlands.

Sammantaget fann vi att familjer vilka hade en stor volym av transnationella tillgångar (elevernas nationella bakgrund, föräldrars utlandserfarenheter, familjernas resande) i den del av rummet där vi även fann positiva värderingar av språks användbarhet och undervisningens kulturella och formalistiska aspekter.

⁴⁴⁹ Om betygens prognosvärden se Stenhag, S. (2010), *Betyget i matematik. Vad ger grundskolans matematikbetyg för information?*; Skolverket.se, "Sambanden mellan mattebetyg och andra ämnen". Även Bourdieu (1999) belägger matematikens särställning inom skolväsendet i Frankrike. Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, s. 41.

Det var även här vi fann elever med stor studieframgång i engelska och moderna språk. Här ser vi hur tillgångar, hållningar, praktiker och investeringar samexisterar och förstärker varandra. Studier i moderna språk i grundskolan utgör inte enbart en förstärkning av elevernas utbildningskapital, därtill kommer att språkkunskaper ingår i – och utgör själva förutsättningen för – anskaffande av ett mer omfattande transnationellt kapital efter skoltidens slut. Språkstudier är därför en investering som senare i livet kan komma att ge utdelning på såväl en internationell som en nationell arena i och med att det möjliggör arbete och studier utomlands samt att det ger ett mervärde i kampen om åtråvärda yrkespositioner i ett samhälle där engelskan behärskas av alla. De övre medelklassfamiljer som värdesatte språk och språkundervisning var familjer med mycket av transnationella erfarenheter vilka via sina resepraktiker initierade en överföring av en disposition att vara bekväm i ett flertal nationella kontexter utöver den egna, vilket sporrar barnen att själva investera i språkstudier vilka utgör startpunkten för ett anrikande av egna transnationella erfarenheter.⁴⁵⁰

Betyg och bedömning – tillit och misstro

Som vi såg i ett tidigare avsnitt placerade sig utbildningsstarka familjer i den del av rummet av hållningar till språk och språkundervisning där vi fann en överrepresentation av hållningar vilka innebar en misstro mot betyg medan familjer med mindre mängd utbildningskapital placerade sig närmre en positiv värdering av, och en tilltro till, betyg och bedömning. Detta resultat kan förstås i ljuset av hur tidigare forskning visat att den kulturella fraktionen av den övre medelklassen tenderar se utbildning som ett livslångt personlighetsutvecklingsprojekt medan den ekonomiska fraktionen intar en mer instrumentell hållning – så även till internationella aspekter av utbildningen.⁴⁵¹ Kulturella grupper i den övre medelklassen bedömde i högre grad betyg som något nödvändigt ont i funktionen av urvalsinstrument för vidare studier.⁴⁵² Generellt

⁴⁵⁰ Jämför med Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World"; Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification".

⁴⁵¹ Se exempelvis Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Palme, M. (1990), "Personlighetsutveckling som social strategi. Den kulturella medelklassens reproduktionsstrategier". Se även Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World".

⁴⁵² Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 78, 88–89. Se även Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer"; Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011), "Enriching Intimacy: The Role of the Emotional in the 'Resourcing' of Middle-Class Children". Lidegran (2009) skriver om hur hemmet styr med mjuk hand, väl medvetna om hur det går för barnen men utan att blanda sig i så länge det går bra för eleven på egen hand. Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 195–196. Jämför Lund, S. (2006), *Marknad och medborgare* exemplet med omorientering från estetiskt program till samhällsvetenskapligt i gymnasiet.

förelåg hos familjerna en negativ inställning till betygsättning tidigt i grundskolan, likväl som en övertygelse om att betyg ändå borde ges. Starkast förespråkare för betyg fanns hos läkare och det största motståndet hos lärare (samtliga nivåer) och kulturproducenter. Det finns flera tänkbara förklaringar till lärarnas skeptiska inställning till betyg. En är att deras förtrogenhet med problemen i utbildningssystemet kan ha bidragit till att de i så hög grad saknade tillit till betygen och vad dessa förmår mäta. En annan förklaring är att lärarna värdesätter den akademiska bildningen högre än betygen i dess instrumentella betydelse och betygen då kan upplevas stå i vägen för bildningsstråvan. De värderade således den personliga utvecklingen framför betygsjakten.⁴⁵³ Det innebar dock inte per automatik att gymnasielärarna intog en odelat positiv hållning till att betyg ges så sent som möjligt, frågan om när betyg borde ges var mer komplex. Företagsledarfamiljerna (som var få till antalet) var mer positiva till att betyg bör ges tidigt än gymnasielärfamiljerna.

Åsikterna om när betyg borde ges, samt vilken funktion de fyllde, gick isär även inom resursstarka högt utbildade grupper vilket belystes i intervjuerna. I var tredje intervjuad familj fanns det minst en förälder som var forskare/universitetslärare och av dessa fanns det de som inte såg betygens utvärderande funktion som något dramatiskt utan snarare som en god förberedelse för kommande arbetsliv. Andra forskarföräldrar talade om betyg som något ofrånkomligt, om än inte ett rakt igenom rättvist system för kunskapsbedömning. Gymnasielärarna påtalade den betygshets som de ansåg präglade skolan och den press det satte på lärarna att curla barnen till de allra högsta betygen. Betygshetsen återkom som tema hos familjer med såväl positiv som negativ inställning till betyg generellt. Meritpoängens introduktion i grundskolan var inte känd, men däremot dess existens i gymnasiet. Här gick åsikterna isär om huruvida det skulle löna sig att välja krävande ämnen som moderna språk eller om det snarast var att förstå som något olyckligt då det manade eleverna att taktikvälja. Kort sammanfattat framträdde betyg och bedömning som ett komplext fenomen vilket familjerna var tvungna att förhålla sig till.

Likvärdiga investeringar i de båda regionerna

I det akademiskt dominerade Uppsala kunde vi konstatera att utbildningsstarka grupper med en stor mängd av transnationella tillgångar värderade främmande språk och språkundervisning positivt. Men hur förhöll det sig på platser vilka inte var lika resursrika? Utgångspunkten för kapitel 6 var att undersöka hur familjer bosatta på platser vilka karaktäriseras av en lägre anrikning av kulturella och ekonomiska resurser i deras befolkningssammansättning investerade i språk och språkundervisning och om det förelåg skillnader i jämförelse med Uppsala. Även i dalakommunerna var de familjer som valde att delta i undersökningen

⁴⁵³ Jämför Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 80–89.

resursstarka (sett till familjens utbildningskapital och yrkesgrupp) i förhållande till regionens befolkningssammansättning varför många likheter mellan de två undersökningarna uppträdde. Resursstarka familjer föreföll likna varandra oavsett om platsen vi studerade dem på var Uppsala eller Södra Dalarna.⁴⁵⁴

Analysen resulterade i tre huvudsakliga motsättningar i relation till språk, språk och språkundervisning. Den första dimensionen i båda regionerna bestod av positiva och negativa hållningar till språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter, lärares kompetenser och de moderna språkens användbarhet. Den andra oppositionen i Södra Dalarna var däremot inte som i Uppsala relaterad till betyg och bedömning utan särskilde de som värderade kunskaper i de moderna språken från de som värderade kunskaper i engelska som fullt tillräckligt. Betyg och bedömning framträdde tillsammans med hållningar till språkundervisningens innehåll som den tredje motsättningen i dalakommunerna och bildade tre poler: en första där betyg misstroddes och språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter värderades positivt, en andra där tillit uttrycktes för betyg men där undervisningens kulturella och formalistiska aspekter inte värderades samt en tredje pol där neutrala ställningstaganden till både betyg och undervisningens innehåll uttrycktes.

Liksom analysen av Uppsalafamiljers hållningar till språk och språkundervisning var det den välkända hierarkiska strukturen vilken särskilde kapitalstarka från kapitalsvagare grupper som framträdde diagonalt längs med de två första axlarna. Grupper med en stor mängd av utbildningstillgångar (läkare och högre lärare) återfanns i den del av rummet där de moderna språken betraktades som användbara och kulturella och formalistiska aspekter av undervisning värderades positivt. Yrkesgrupper med en förhållandevis mindre mängd utbildningstillgångar (företagsledare/högre tjänstemän privat sektor och den lägre medelklassen) återfanns närmre den del av rummet i vilken hållningen att engelska var viktigare än andra främmande språk återfanns.

En annan likhet med Uppsalaaanalysen var att familjernas transnationella praktiker var i samklang med hållningar till språks användbarhet och undervisningens kulturella och formalistiska aspekter. Familjer med en hög volym av transnationellt kapital⁴⁵⁵ placerade sig i den del av rummet av hållningar till språk och språkundervisning där kulturella och formalistiska aspekter av undervisningen värderades positivt. Resande var dock inte en lika vanligt förekommande praktik i dalafamiljernas vardag i jämförelse med vad som var fallet hos de undersökta familjerna i Uppsala, vilket framträdde i både enkät- och intervjuvar.

Det var tydligt att värderingen av de moderna språkens användbarhet, utöver engelska, inte var en åsikt som delades av samtliga familjer och det gick att särskilja två former av instrumentell flerspråkighet. Den första företrädde av de

⁴⁵⁴ Ett förhållande som påvisas även av Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*.

⁴⁵⁵ Det vill säga familjer där minst en förälder var utrikes född eller modern eller båda föräldrarna hade arbetat eller studerat utomlands samt i familjer som uppvisade ett frekvent resmönster.

högutbildade (längre högskoleutbildning och forskarutbildning) som värderade moderna språks användbarhet men tog avstånd från kulturella och formalistiska aspekter av språkundervisningens innehåll och lärarens kulturella kompetenser. Den andra formen av instrumentell flerspråkighet företrädde av de familjer som hade en mindre mängd utbildningskapital (familjer med grund- och gymnasieutbildning) som endast värderade engelska som värdefullt och verkligt användbart. I Södra Dalarna uppträdde den positiva inställningen till att den som kunde många språk var en intelligent person tillsammans med de positiva ställningstagandena till språks användbarhet. I Uppsala tog familjer med mycket utbildningstillgångar avstånd från inställningen att språkkunskaper var intimt förknippade med intelligens, medan familjer med en mindre mängd utbildningskapital betraktade engelskkunskaper (en form av flerspråkighet) som ett mått på intelligens. En del av förklaringen står att finna i vilka grupper som besvarat enkäten i de båda regionerna. I Uppsala återfann vi elever med utländsk bakgrund i den del av rummet där engelska värderades högre än andra främmande språk. En del av förklaringen består i att dessa naturligt flerspråkiga individer inte såg fördelen av att investera i att lära sig ytterligare språk utöver sitt modersmål, svenska och engelska varav det sistnämnda bedömdes som det språk som leder till framgångsrika vägar genom utbildning och arbetsliv.⁴⁵⁶

Även i dalakommunerna värderade de intervjuade familjerna i hög grad språk som användbara och undervisningens kulturella aspekter. Engelskans värde lyftes i synnerhet fram i relation till det moderna svenska arbetslivet, övriga språk ansågs ge ett mervärde. Föräldrarna lyfte fram tre aspekter av det moderna språkets kommunikativa funktion: som turistiskt språk för att klara sig på resa, som ett redskap i arbetslivet och för att passa in i en ny kulturell kontext. För de familjer där barnen hade svårare för språk var detta inte skäl nog att välja bort studier i ytterligare ett främmande språk utöver engelskan givet det bildningsvärde språkkunskaper tillskrevs.

Den tredje motsättningen i materialet bestod av skilda hållningar till betyg och bedömning samt hållningar till språkundervisningens innehåll som differentierade grupper inom övre medelklass och medelklass. Kulturellt rika grupper (läkare, lärare/kulturförmedlare) investerade i studier i moderna språk av intresse och placerade sig vid den pol där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter värderades och betyg misstroddes. Mer ekonomiskt rika grupper (företagsledare/högre tjänstemän privat sektor, tjänstemän på mellannivå privat sektor) samt de med lite tillgångar placerade sig mer centralt i rummet, alternativt närmre den del av rummet där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter inte värderades men tilltro till betyg uttrycktes, vilket talar för en mer instrumentell nyttoinriktad hållning till språk och språk-

⁴⁵⁶ Jämför med Hyltenstams och Park & Abelmanss fynd om engelskans ställning som klassmarkör i asiatiska länder. Hyltenstam, K. (2004), "Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik"; Park, S. J. & Abelmans, N. (2004), "Class and Cosmopolitan Striving: Mothers' Management of English Education in South Korea".

undervisning.⁴⁵⁷ Ett antal grupper ur den övre medelklassen (högre lärare, högre tjänstemän offentlig sektor) intog överlag neutrala hållningar till såväl undervisningens innehåll som till betyg och bedömning.

Skillnaden mellan grupperns förhållningssätt till betyg varierade även med föräldrarnas mängd transnationellt kapital. De med ett stort mått av såväl kulturellt som ekonomiskt kapital (läkarna) hade en stor volym av transnationella erfarenheter i form av arbete och studier utomlands, vilket andra grupper ur den övre medelklassen rika på antingen framförallt ekonomiskt (företagsledare/högre tjänstemän privat sektor) eller kulturellt kapital (högre lärare) hade mindre av.

Grupper med en stor volym av tillgångar (läkare) ägde störst mängd böcker medan en lägre bokvolym iakttoogs hos ekonomiskt rikare grupper (företagsledare/högre tjänstemän privat sektor) och de med en mindre mängd resurser (lägre medelklass), vilket framträder som logiskt: de med ett stort mått av kulturella tillgångar var de som även värderade kulturella och formalistiska aspekter av språkundervisningen likväl som moderna språks användbarhet i högre grad än andra grupper. Läsning var generellt en aktivitet som familjer i Södra Dalarna ägnade sig åt i något mindre utsträckning i jämförelse med Uppsalafamiljerna, men följde ett liknande mönster som familjernas bokinnehav. I minst utsträckning läste arbetarklassens och den lägre medelklassens barn skön- och facklitteratur. De resursstarka familjer vilka misstrodde betyg och bedömning och som värderade språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter var de vars barn läste mest frekvent samt erhöll medelhöga betyg i svenska. De familjer som intog en neutral hållning till såväl de kulturella och formalistiska aspekterna av undervisningen likväl som till betyg och bedömning var de vars barn läste motsvarande en gång i veckan samt erhöll antingen de högsta eller de allra lägsta betygen i svenska. En förklaring till att barn till grupper vilka innehade störst mängd kulturella tillgångar inte erhöll de allra högsta betygen var att betygen inte fyllde samma särskiljande funktion på en plats där konkurrensen om åtråvärda utbildningsplatser inte existerade. I intervjuerna uttrycktes att gymnasiet kom man in på varför meritpoäng var en ickefråga. Elevernas betyg i moderna språk följde samma mönster som i Uppsala: de högsta placerar sig i den del där språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter och språks användbarhet värdesattes och de lägsta där dessa egenskaper värderades negativt. Dalaeleverna erhöll i mindre utsträckning något av de högsta betygen i engelska, svenska, matematik och moderna språk. Elevgruppen i Södra Dalarna anrikade därmed ett svagare eget förvärvat utbildningskapital i jämförelse med Uppsalaeleverna.

Det borde härvid stå klart att resursstarka familjers utbildningsstrategier liknar varandra ur flera aspekter oavsett om vi studerar dem i Uppsala eller i dalakommunerna. Familjer med störst volym av tillgångar, sett till utbildning och yrke samt kulturellt kapital mätt med bokinnehav och läspraktiker, värderade

⁴⁵⁷ Om ekonomiskt rika grupper mer nyttoinriktade förhållningssätt till utbildning se Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer".

moderna språk som användbara och språkundervisningens kulturella och formalistiska aspekter positivt. I synnerhet familjer vilka även innehade en stor volym av transnationella tillgångar fanns vara positiva till undervisningens kulturella och formalistiska aspekter likväl som de moderna språkens användbarhet. De stora skillnaderna gentemot Uppsala återfanns i synen på språkens användningsområden där det i dalakommunerna framträdde tydligare att det förelåg en skillnad i att lära sig språk för språks skull tillsammans med de kulturella värden som förknippas med språket och att investera i språket som verktyg för turism och arbetsliv. Engelskans obestridliga betydelse som det viktigaste språket underströks i intervjuerna. Engelska har dessutom en särställning i ett flertal nationella kontexter därför att det utgör själva kärnan i ett transnationellt språkligt kapital, samt att det utgör en del av elevernas nationella utbildningskapital.⁴⁵⁸ En god behärskning av engelska åtnjöt ett högre distinkt värde än kunskaper i ytterligare språk, och i synnerhet kunskap om kulturen i målspråksländerna, i denna resursfattigare region.

Språkkunskaper är en väsentlig förutsättning för ett ansamlande av ett transnationellt kapital, men vilka språk som är attraktiva, och på vilket sätt de förväntas vara användbara, skiljer sig åt för olika sociala grupper, och mellan skilda regionala och nationella kontexter. Vad avser familjers strategier för fortsatta studier var inte konkurrensen om åtråvärda utbildningsplatser ett lika starkt inslag i dalakommunerna, varför studieframgång i språk inte var en lika betydande del av det samlade utbildningskapitalet. Däremot var språkstudier en essentiell del av elevernas kulturella kapital, deras bildning, likväl som en förutsättning för deras eget anskaffande av transnationellt kapital. När inte lika mycket står på spel blir insatserna lägre varför en satsning på moderna språk till stor del blir något som genomförs utan alltför mycket överväganden, ett ämne som kan väljas bort senare om det blir för svårt. Familjernas konverteringsstrategier över generationsgränserna via utbildningssystemet tog sig därmed delvis skilda uttryck genom familjernas utbildningsinvesteringar i Uppsala och i Södra Dalarna i förhållande till språkets växelkurs och betygens värde.

Avslutningsvis

De tillgångar som ackumuleras genom studier i moderna språk inom grundskolans ramar utgörs i huvudsak av utbildningskapital men består även av kulturella tillgångar genom införlivandet av kunskaper om och i andra språk och

⁴⁵⁸ Se exempelvis Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification". Jämför med Weenink, D. (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena"; Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World"; Park, S. J. & Abelmann, N. (2004), "Class and Cosmopolitan Striving: Mothers' Management of English Education in South Korea"; Hyltenstam, K. (2004), "Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik".

kulturen på de platser där dessa språk talas. De initiala kunskaper elever erhåller i ett modernt främmande språk i grundskolan utgör en grund för vidare anrikning av tillgångar – kulturella, transnationella såväl som utbildningsmässiga. Den initiala ackumuleringen av dessa kulturella och transnationella tillgångar sker i hemmen genom familjers skilda vardags- och resepraktiker.

Språkkunskaper är med andra ord en tillgång vilken ingår som underart i såväl ett kulturellt kapital, ett transnationellt kapital samt som en del av elevernas egenförvärvade utbildningskapital. Kunskaper i språk fungerar som en förstärkning till de andra kapitalarterna under särskilda villkor. Språkkunskaper utgör ett grundvillkor för att passa in i en annan kulturell kontext men kan även användas mer instrumentellt för att hanka sig fram på resande fot eller som ett verktyg i arbetslivet. Språkkunskaper i form av utbildningskapital fungerar även som ett särskiljande drag i kampen om åtråvärda utbildningsplatser och senare i livet om åtråvärda yrkespositioner, i synnerhet tillsammans med erfarenheter av studier och arbete utomlands. Dessa utlandserfarenheter möjliggörs – och underlättas – av att individen besitter goda språkliga kunskaper.

Språkliga färdigheter öppnar således en mängd olika dörrar. Men vem vill öppna vilka dörrar? Historiskt sett var kunskaper i främmande språk förbehållet de övre sociala klassernas skolgång, vilket kom att ändras genom införandet av grundskolan 1962 då engelska gjordes till obligatoriskt språk för alla. De familjer som hade mycket kulturella tillgångar, framförallt utbildningskapital, flyttade fram sina positioner genom att fortsatt investera i ytterligare språkkunskaper utöver den obligatoriska engelskan. Så sker än idag i stor utsträckning. Familjer med en omfattande mängd utbildningskapital samt transnationellt kapital investerar i högre grad i språkutbildning och språkpraktiker för sina barn. Denna investering utgör en del i deras utbildningsstrategi att hålla så många möjligheter öppna så länge som möjligt, vilket de gör genom att investera i en så bred utbildning för sina barn. Deras strategier är präglade av tillval snarare än frånval.⁴⁵⁹ Familjer vars sociala position företrädesvis bygger på utbildningskapital investerade i språk i huvudsak för deras bildningsvärde, medan familjer med en större mängd ekonomiskt kapital investerade i språkstudier eftersom de såg språkens konkurrensvärde. Familjer vilka stod längre ifrån utbildningssystemet (däribland de med mer ekonomiskt än utbildnings- och kulturellt kapital) tenderade att lägga större vikt vid engelskan än vid andra främmande språk: detta gällde i synnerhet familjer med en mindre mängd utbildningskapital (lägre medelklass och arbetarklass) vilka övervägande inte uttryckte ett direkt intresse för språk, språkval och språkundervisning.

Sammanfattningsvis ingick en satsning på studier i moderna språk i grundskolan mer frekvent i den övre medelklassens utbildningsstrategier, om än av skilda skäl för olika yrkesgrupper med olikartad komposition av kapitalarter. Förklaringen står att finna i den konverteringsstrategi, eller reproduktionsstrategi, som ligger till

⁴⁵⁹ Jämför med Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet".

grund för överföring av tillgångar över generationsgränser – vad som tillerkänns störst värde varierar således med familjens totala kapitalvolym och sammansättning. Vi har tidigare konstaterat att det skett en ökning i andelen elever som går ut grundskolan med betyg i moderna språk samt att det stora flertalet av elever, oavsett klass och kön, påbörjar studier i moderna språk men att det föreligger stora diskrepanser i hur stor andel av respektive grupp som slutför sina språkstudier och erhåller betyg i moderna språk. Det finns därför skäl att sluta sig till att språkens kris såsom den framställs i den allmänna debatten inte existerar, tvärtom läser fler elever än någonsin främmande språk utöver engelska i grundskolan. Däremot finns anledning att tala om en ojämlikhetskris i förhållande till vilka elevgrupper som deltar i denna valbara utbildningsväg som studier i moderna språk erbjuder inom ramen för den sammanhållna grundskolan: en utbildningsväg som missgynnar arbetarklassens döttrar och i synnerhet dess söner medan den gynnar den övre medelklassen och i synnerhet dess döttrar.

SUMMARY

Language study as an educational strategy for lower secondary school pupils and their families

Language study has been an integral part of schooling for all pupils since the introduction of compulsory school⁴⁶⁰ in Sweden in 1962, when English became a mandatory school subject. Thus, language studies were no longer the privilege of a select few. The study of German and French were made elective, which attracted mostly pupils from the upper middle classes. The compulsory school reform in 1994 reinforced the position held by language teaching in Swedish schools when what came to be known as *language choice* became mandatory for all pupils.⁴⁶¹ This did not mean that all pupils automatically studied another foreign language. Even if the intention was to increase the study of modern foreign languages, herein referred to as modern languages, in compulsory school, pupils could choose to take extra tuition in English or Swedish or to study Swedish sign language, any of the minority languages or their mother tongue as an alternative to the study of a second foreign language.⁴⁶²

The aim of this investigation has been to understand and explain the investment in language study made by compulsory school pupils and their families' stances towards the study of modern languages in two regions, Uppsala and Southern Dalarna. Which pupils (with regard to their gender, social and national background and grade point average) chose to invest in the study of modern languages? What strategies pertaining to the study of modern languages did families from different backgrounds develop and how can these differences be understood? With regard to the previous questions, in what ways do the two regions differ and how can these differences be understood?

To answer these questions, a set of conceptual tools from the sociological tradition developed by Bourdieu were used. Among these concepts are capital (cultural capital and a few of its subcategories as well as economic capital) and strategy. Both the pupils' own assets as well as those inherited from their parents were scrutinised.

⁴⁶⁰ Compulsory school consists of nine mandatory years of study for Swedish pupils. The last three years are referred to as lower secondary school in this text.

⁴⁶¹ Modern languages are all languages besides Swedish, English, classical Greek, Latin and Swedish sign language.

⁴⁶² Schools are encouraged to offer pupils the possibility to study languages other than Spanish, German and French. However, the study of any foreign language other than the three previously mentioned is rare. SFS 2010:800, *Skollag* kap 9 §5-7.

Knowledge of modern languages is understood as part of an individual's cultural and transnational capital as well as part of their educational capital.⁴⁶³

The investigation builds on a multitude of research data. The analysis in chapter 4 uses anonymised individual data from Statistics Sweden (SCB) of all pupils in compulsory school from the school year 2008/-09 to school year 2016/-17. In addition, chapter 4 uses data of all pupils who received their final grades from compulsory school for the school years 2013/-14 to 2015/-16. The analyses in chapters 5 and 6 are based on a survey questionnaire, which was designed specifically for the investigation. The survey questionnaire was sent to pupils in school year seven and their parents in the two chosen regions, Uppsala and Southern Dalarna. It was constructed as two halves, one for the pupil and one for his/her parents and consisted of questions concerning education, language teaching, practices connected to language use and travelling as well as information about the pupil's social background (the family's educational level and the parents' occupation). The survey questionnaire reached the majority of families in Uppsala and the four municipalities in Dalarna, but only one in five families participated in the investigation.⁴⁶⁴ The response rate was considered to be the first result, given that the families who did respond consisted of a rather select group with regard to their educational capital and the parents' occupational position. In Uppsala, every fifth pupil had at least one parent with a postgraduate education (20.2 %) and nearly half of the pupils (48.6 %) had a parent with a longer post-secondary education, which was 8.8 respectively 11.4 percentage points higher than the average in the region. The result was similar in Southern Dalarna. The families who chose to take part in the investigation were an exclusive crowd – 6 % of the pupils had at least one parent with a postgraduate education and 50.8 % of the pupils had at least one parent with a longer post-secondary education, which was 4.6 respectively 19.5 percentage points higher than the average in the entire region. In addition to the survey, interviews were conducted with parents of pupils in school year five who were about to choose their modern language for the start of year six. The interviews were held in Uppsala, Falun and Borlänge; 29 families took part, of which 24 were from Uppsala and five from Falun and Borlänge.

Language study – a socially differentiated practice

Chapter 4 provided an overall picture of the main differences regarding language choice in Sweden and in the two regions, Uppsala and Southern Dalarna. Studies of modern languages, in addition to English, took place during the later years of

⁴⁶³ See Wagner, A. C. (forthcoming), "The Internationalization of Elite Education. Merging Angles of Analysis and Building a Research Subject".

⁴⁶⁴ In each region, a few schools declined to take part in the investigation: four in the municipality of Uppsala, of which two were public and two private, and two in Southern Dalarna, of which one was public and one private.

compulsory from school year six onward. From here on, we will refer to school years seven through nine as lower secondary school. We found that most pupils in lower secondary school began studies in a modern language. In Uppsala to a slighter higher degree than the Swedish average and in Southern Dalarna to a somewhat lower degree than the average. This pattern was consistent over time. The pupils studied Spanish, German or French. The study of other languages was rare. German was a slightly more common choice in the four municipalities in Southern Dalarna in comparison with both Uppsala and Sweden. Language choice varied by gender.⁴⁶⁵ Boys more often than girls deselected the study of an additional foreign language, a difference which became even more striking in the latter half of lower secondary school. The gender gap widened during the school years and was most evident as we examined which pupils received a final grade in modern language, and which pupils did not. There was, in other words, a widespread deselection of studies in modern language, which manifested gradually over the three school years. Boys more often than girls deselected studies in an additional language, no matter what regional context or which specific language, we investigated.⁴⁶⁶

Native-born pupils, even those whom had one or two foreign-born parents, tended to invest in language studies to a higher degree compared to foreign-born pupils. One explanation is that families whose children were born in Sweden (hence the family has been in Sweden for a long time) have had the opportunity to develop a deeper understanding of what investments count as valuable within the Swedish educational system.⁴⁶⁷ A common trait of pupils who were foreign born or had at least one foreign-born parent was that they studied French as their modern language to a higher extent than native-born pupils, who more often opted for German. That the French language has high status in countries that were once French colonies might partially explain why French is valued more highly by foreign-born pupils and the children of foreign-born parents.

Deselection of language studies was more common for the lower middle class and the working class, i.e. families which held a more modest volume of educational capital. The difference between the propensity for boys and girls to study a modern language was evident no matter what social class or class fraction we investigated. The initial gap between boys and girls widened during the three years of lower secondary school. It was most apparent for the lower middle class and working class. Two out of three working-class daughters and one out of two

⁴⁶⁵ See Francia, G. & Riis, U. (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot*. See also Nyström, A.-S. (2012), *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*.

⁴⁶⁶ A finding similar to the results of Francia, G. & Riis, U. (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot*.

⁴⁶⁷ An exception were those who were foreign born themselves but had at least one native-born parent; they were most inclined to study a modern language. It is within this group we find adopted children whom we can suspect have parents with a solid knowledge of the Swedish educational system. This group was rather limited in each region: 1 010 in Sweden, 12 in Uppsala and 14 in the municipalities in Southern Dalarna.

working-class sons did not study a foreign language besides English during their ninth school year.⁴⁶⁸ Upper middle-class sons and daughters continued their studies in modern languages to a higher degree and the difference between boys and girls was less noticeable. The smallest difference between daughters and sons was found for the children of medical doctors, whilst the gap between sons and daughters of CEOs was more pronounced. These differences were small in comparison to the gender gap of the working class. The well-educated upper middle-class families were more persistent in their study of modern languages and invested more time and effort, sons and daughters alike, in comparison to the lower middle-class and working-class families. Spanish was the most frequently studied modern language in lower secondary school for all social groups. The second most favoured modern language was French for the children of medical doctors, university teachers and cultural producers, or in other words children in the cultural fraction of the upper middle class and middle class. Sons and daughters of all other occupational groups, independent of their social class, more frequently opted for the study of German.

Two-thirds of all pupils finished lower secondary school with a grade in modern languages for the 2015/-16 school year. The differences described earlier remained, and they were even enhanced at the end of compulsory schooling. It was revealed that overall academic achievement was closely related to the pupil's predisposition to achieve a grade in modern language. Nearly all pupils with the highest grade point average (a GPA of 286 or higher) finished lower secondary school with a grade in modern language. Students with an average GPA or above (216–289) achieved a grade in nine out of ten cases, and pupils with the lowest GPA (215 and lower) in three out of ten cases. In short, pupils in the lower span of GPAs deselected the study of a modern language to a greater extent than groups with higher GPAs. The share of boys and girls who had deselected modern language within each GPA span was marginal, which is explained by the fact that girls were overrepresented among the high achievers, and boys among the low achievers, a pattern that was also reflected in their grades.

The major difference between the two regions, Uppsala and Southern Dalarna, was the extent to which pupils finished lower secondary school with a high GPA and high grades in modern language. In brief, Uppsala pupils acquired

⁴⁶⁸ Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Broady, D. & Börjesson, M. (2008), "En social karta över gymnasieskolan"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. The works listed have found similar results regarding the propensity for sons and daughters to choose a certain educational program in upper secondary school. Groups with a multitude of resources are concentrated in the natural science program. These are the groups that are most inclined to invest in multilingualism. A few studies have found that the study of language is foremost undertaken by females. Skolverket (2006a), *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*; Nyström, A.-S. (2012), *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Se även Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 200.

more substantial educational capital in comparison to Southern Dalarna.⁴⁶⁹ The sons and daughters of the middle class and the upper middle class persisted in their study of modern languages. There were no obvious differences between the cultural and economic class fractions in achieving a grade in modern language. However, the cultural fractions of the middle and upper middle class acquired the highest grades (A and B) in modern language to a larger extent than the economic fractions. This became abundantly clear on the national level when the families' occupational groups were taken into account. The children of medical doctors received some of the highest grades compared to the children of CEOs.

There were also marked differences between the sons and daughters' persistence in the study of modern languages within the upper middle class and the middle class. No clear differences were found when comparing the two regions, and Sweden, with regard to the predisposition of pupils from different social classes to maintain their language choice throughout lower secondary school. Social groups with a plenitude of resources seemed to resemble one another no matter the geographic location.

However, we found significant differences between schools within the regions. In Uppsala we found the highest share of pupils who attained a grade in modern language at schools which attracted a large proportion of families with a large volume of assets, particularly of educational capital (like *Uppsala musikklasser* and *Katarinaskolan*), or at schools which had a pronounced international profile (like the International English School and *Kvarngårdesskolan*).⁴⁷⁰ An effect of the school voucher system has been the concentration of certain social groups at different schools, which is mirrored in the percentage of pupils who attain a final grade in modern language. In Southern Dalarna we saw differences between the four municipalities. Schools located in the municipalities of Falun and Säter held the highest share of pupils who attained a grade in modern language.⁴⁷¹

The propensity to study a modern language was not evenly dispersed with regard to social class. Children of the highly educated upper middle class, i.e. families with the highest amount of cultural and economic resources, in particular their daughters, participated to a higher degree in the accumulation of the resource constituted by the study of a second foreign language. The differences in the inclination of different social groups to study a modern language were perceptible already in the initial choice of a modern language and grew more pronounced over time through gradual deselection, especially common among the sons. The families richest in resources tended to be concentrated at certain

⁴⁶⁹ Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Lidegran describes the particularity of Uppsala as an academic town rich in educational capital.

⁴⁷⁰ See table 2 in chapter 4.

⁴⁷¹ The percentage of pupils who received a grade in modern language was highest at one of the independent schools, *Söderbaumska*. Most of the compulsory schools in Falun had a high percentage of pupils who persisted with their language studies, at both municipal and independent schools.

schools. In Southern Dalarna they were concentrated in one of the municipalities – the regional capital, Falun.

It was evident that social groups which built their position on a plenitude of assets (especially educational capital) were those who to the highest degree initially invested in, and in the long run attained a grade in, modern language. This can be understood if we take into account how assets are transferred from one generation to another. Pupils who already possessed the largest share of accumulated resources were those who also had the largest amount of acquired educational capital. Study of modern languages constitutes a reinforcement of acquired educational capital given its status within Swedish secondary school, as it awards pupils with extra credits. These credits may later pave the way to prestigious educational paths through upper secondary school as well as through university. What we detect is hence a conversion strategy, how capital accumulated within the family is transformed into acquired educational capital through the study of a modern language in addition to already vast amounts of acquired educational investment. This educational capital can be converted into other assets, cultural or economic, later in life through the occupational trajectories for which the most selective educational paths prepare.⁴⁷²

Thus, there should be no doubt that the choice to invest in modern languages, and persistence in one's studies, is a gendered choice as much as it is a choice more pertinent to the upper social strata of Swedish society. It is also a choice that, to some degree, is influenced by the regional context in which it is made. Once we found that the children of the upper middle class acquire a vast amount of educational, transnational and cultural capital (reinforced by the study of modern languages) and the inherited assets were thus converted from the parental generation into acquired educational capital, we continued with further analysis by investigating the views and attitudes towards modern languages and language teaching held by social groups rich in educational capital.

Affluent families' investments in modern language studies

The geometric data analysis of the affluent families' stances with regard to language, language choice and language teaching resulted in a number of poles representing different stances. The greatest differences were found between those

⁴⁷² Compare with Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Lidegran, I. m.fl. (2006), *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle*. Also see Börjesson, M. (2004), *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala gruppers utbildningsstrategier – tendenser på nationell nivå 1997–2001*; Börjesson, M. m.fl. (2016b), "Elite Education in Sweden. A Contradiction in Terms?"; Börjesson, M. & Broady, D. (2016), "Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden"; Broady, D. m.fl. (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier"; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningsystemet 1988–2008*.

who held positive – respective negative – views on the cultural and formalistic aspects of the learning content of language teaching, the usefulness of the four modern languages (German, French, Spanish and Chinese) as well as the cultural competencies of the language teacher. The second largest difference separated families that held positive views on grades and grading from families who held negative views on grades and grading.

Families where the parents were cultural producers, cultural mediators, university teachers, upper secondary school teachers and primary school teachers were found in the part of the space where positive evaluations of the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching as well as the usefulness of the modern languages were positioned. In other words, we found families who had invested a substantial amount of time in education (three or more years of post-secondary education and postgraduate studies) with positive stances towards language teaching and modern languages.

Some of these groups positioned themselves in the part of the space where grades and grading were viewed negatively, and where grades and grading as a practice were distrusted. Families that held a more modest amount of educational capital, for whom the highest educational level was less than three years of post-secondary education, like working-class families, lower middle-class families as well as the families of CEOs, were where we found an overrepresentation of views expressing trust in grades and grading. These groups of families also held negative views on the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching as well as on the usefulness of modern languages.

The interviewed parents resembled the highly educated families in that we found they appreciated the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching and viewed modern languages as useful.⁴⁷³ The interviewed parents held different opinions regarding the function of a foreign language, some viewed it more as a language to get by on when travelling, or as a way to fit into a cultural context other than one's own, where language skills served as the gateway to new cultural worlds. Families who valued knowledge of foreign languages in addition to English held the latter as the most important and useful. Though, the estimation of linguistic skill in English did not automatically signify that the knowledge of additional foreign languages was not valued and vice versa. Families that considered English to be more important than linguistic skills in additional languages were not present among the interviewed parents, but were present in the survey data. This opinion was most commonly held by working-class and lower middle-class families and to some degree by the families of CEOs.

Opinions regarding language and grades are related given that grading is a central aspect of instruction, a receipt of an acquired asset granted by the educational system. This asset (grades) was valued differently by different social

⁴⁷³ They were parents of children in school year five who were about to make their language choice before the start of school year six. The choice was between German, French and Spanish in most cases – additional languages or other possible alternatives were rarely presented as options to the parents.

groups. The upper middle class valued grades to the extent that it prepares for future educational paths, but they do not rely on the grading system's ability to fully capture (or measure) the personal development of an individual. Occupational groups within the upper middle class that held a lesser volume of educational capital (CEOs and higher civil servants in the private sector) and groups with an overall smaller amount of both cultural and economic capital (the lower middle class and working class) expressed a more positive stance towards grades and grading. These two groups most likely have very different reasons to recognise the value of grades and grading. Occupational groups richer in economical assets valued grades for the competitive edge that high grades provided in the struggle over entry into prestigious educational programs in upper secondary schools. Groups with a lesser amount of resources valued grades for the insight they provided into their child's schooling as well as an indicator of how well their child was doing education-wise.⁴⁷⁴

Interviewed parents who held plenty of cultural capital dissociated themselves from grades and grading, especially families where one of the parents was a teacher or cultural producer or mediator. The hysterical hunt for a high GPA, grade inflation, and difficulties in understanding grading criteria as well as inherent injustice were salient features expressed in the parents' statements. A few even held the view that grading criteria were discriminatory against boys as they demanded skills more frequently associated with girls, such as the ability to argue and discuss matters with fluidity and variation. These aforementioned skills are also often associated with the upper middle class, especially those with a vast amount of educational capital. What emerged during the interviews were the disparate stances within affluent (or resource-rich) occupational groups regarding grades and grading – a central educational matter – neither entirely negative views, nor entirely positive.

The families' quantity of books was used as an indicator of their amount of cultural capital.⁴⁷⁵ Families that owned the most books were positioned where we found positive sentiment towards the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching and positive views on the usefulness of modern languages, but where grades and grading were distrusted. It was in this part of the geometrical space we found highly educated families, such as families of

⁴⁷⁴ Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Palme, M. (1990), "Personlighetsutveckling som social strategi. Den kulturella medelklassens reproduktionsstrategier"; Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelsklassefamiliens læringskulturer"; Börjesson, M. (2004), *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala grupperns utbildningsstrategier – tendenser på nationell nivå 1997–2001*; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet".

⁴⁷⁵ Books, dictionaries and encyclopaedias may be understood as an objectified form of cultural capital. See Bourdieu, P. (2002), "The Forms of Capital". The following studies have used the number of books owned as an indicator of parents' cultural capital and/or educational level: Myrberg, E. & Rosén, M. (2009), "Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden"; Skolverket (1995), *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*; Elley, W. B. (1992), *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*.

university teachers, cultural producers and mediators. Those with less extensive collections of books were found in the space where trust towards grades and grading was expressed, and where we found an overrepresentation of families which held a lesser amount of educational capital (CEOs, the lower middle class and working class).

Reading practices followed the same pattern as the quantity of books within the family home. Families that reported reading most frequently held the largest amount of educational capital and were found to value modern languages as useful and to distrust grades and grading. Families that did not value modern languages as useful but expressed trust (or belief) in the value of grades and grading reported reading less frequently. Families with post-graduate educated parents stated that they read non-fiction literature as well as literature published in its original language at least once a week – four times more frequently than those with a primary/secondary school degree. Parents frequently brought up the subject of reading in the interviews, both concerning their own and their child's reading. A few parents reported being members of book clubs, and in some cases their children were also. Reading aloud to their children was deemed important as it was a practice that provided quality time for parents and children as well as served to spark an interest in (and joy for) reading. Parents underscored that they knowingly encouraged their children to read diligently, that according to the parents resulted in a larger vocabulary and more cultural knowledge, which paved the way for successful school careers.

The third largest difference was between neutral and explicit (generally negative) positions regarding the usefulness of the modern languages, the content of language teaching and the competencies of the language teacher. Families of upper secondary school teachers, medical doctors, working-class professions as well as families with medium-high and low incomes were found to hold explicit views. Families of higher civil servants in the private sector, CEOs as well as families where the parents had less than three years of post-secondary education and the highest incomes expressed neutral views on language and language teaching. This can be understood in terms of investments, where the more culturally endowed groups invested in the study of modern language for reasons related to a lifelong self-development project – or *illusio*, the interested disinterest. Families with the lowest incomes as well as families with parents in working-class professions did not see the value of elected multilingualism and expressed this through negative stances on the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching and the usefulness of modern languages. CEOs and other occupational groups rich in economic capital invested in the study of a modern language for other reasons than *illusio* – namely for the sake of competitiveness (*ataraxia*). These economically endowed groups saw the value added by language studies in the competition over the future social positions of their children.⁴⁷⁶

⁴⁷⁶ Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*.

In short, what we found was the correspondence between the families' resources, their reading practices and their valuation of multilingualism, the usefulness of modern languages and the cultural and formalistic aspects of the content of the language teaching. Families that valued modern languages as useful and who held positive views towards the cultural and formalistic aspects of learning content were families which held the largest amounts of educational capital. These families demonstrated more frequent reading practices than families with a lower volume of educational assets. As we noted above, a part of the upper middle-class's educational strategy consisted of investing time and effort in reading due to the belief that a good comprehension of language serves as the foundation for success in the educational system and thus the pupil's acquisition of educational capital. It is through schooling that the family's cultural and educational resources are transformed into resources acquired by the pupil him-/herself. Studying a modern language constitutes one part in the acquisition of educational capital. The value of language studies was not merely attributed to the instrumental use of language studies, in that they contribute to the pupil's GPA, but also to value added to the pupil's education and cultural formation, as a part his or her own self-development project. Recognition of the value of language skills paves the way for an early investment in language study, which leads the children onto more exclusive educational paths through the educational system, and later to desirable occupational positions. For the latter, knowledge of other languages than English constitutes a distinguishing trait.

What other differences were found to co-vary with the different stances towards foreign language and language teaching in addition to those constituted by the families' occupation, education and cultural assets as estimated from their reading practices and number of owned books? In the next section, we shift our focus to the families' transnational and national investments with regard to language and language teaching.

National and transnational investment

Language study is largely a national investment as it constitutes a form of educational capital and contributes to the pupil's personal development through cultural formation. It also facilitates international contact both personal and professional within the national arena.⁴⁷⁷ At the same time, language study constitutes a transnational investment in that it opens the possibility of working or studying abroad.

Families that had connections to foreign cultures, through work, studies abroad, extensive travelling, or due to being foreign-born valued the cultural and formalistic aspects of learning content and considered knowledge of modern

⁴⁷⁷ See, for example, Börjesson, M. & Broady, D. (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies"; Börjesson, M. (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*.

languages to be useful to a higher degree than families that were lacking these characteristics. This latter group of families, which possessed a lesser amount of transnational capital, tended not to value these aspects of the learning content and deemed knowledge of foreign languages other than English as unnecessary and not useful. The fact that families with a large volume of transnational capital were the most interested in language and language skills emerged in their interview statements. In one out of two of the families that took part in the investigation at least one of the parents was foreign-born. In addition, in two out of three families we found at least one parent who had either worked or studied abroad – experiences they described as positive and as something that they desired for their children in the future.

The families which participated, both in the survey and in the interviews, constituted a group that travelled extensively. Very few pupils stated that they had never travelled abroad with their family. Travelling as a practice also varied in relation to the families' views on the cultural and formalistic content of language teaching and the usefulness of modern languages. The families that travelled most frequently valued these aspects positively whilst families that travelled less frequently held opposite views.

As for reading practices, the most frequent travel patterns were present in highly educated families, especially in families where one parent held a post-graduate degree. Within this latter group it was also more common to have travelled to a country where the modern language chosen by the child was spoken; over two-thirds of the post-graduate families had travelled to a targeted language destination at least once. Hence, their children had come into contact with the chosen language in its natural spoken context.

The interview statements reinforced the image of the group as avid travellers and it was possible to distinguish three types of travelling patterns: families who often travelled to the same place, those that looked for variation in terms of both location and activity and a smaller group that travelled less frequently or not at all. None of the families that travelled frequently described their travels as beach holidays. Activities and cultural experiences were portrayed as important elements of travelling. Those families that generally returned to the same location often had family ties or established social networks, and they described their travels as well-organized everyday life in a different setting than home. For some travelling was perceived more as visiting family than an actual vacation.

Language study was also a national investment, which was evident from the pupil's expected and achieved grades in English and their modern language. The pupils were generally high-achieving and largely attained one of the higher grades (A or B) in mathematics, English and Swedish. The majority estimated that they would also receive high grades in their modern language.⁴⁷⁸ In the space of stances towards

⁴⁷⁸ The pupils had recently received their grades in school year six and they were asked to state their grades in Swedish, English and mathematics. They were about to receive their first grades in modern language and they were therefore asked to estimate their grade in modern language.

foreign language and language teaching, pupils who attained the highest grades in foreign languages (A or B) were positioned where we found an overrepresentation of positive views on the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching and on the usefulness of modern languages. Pupils with lower grades in these subjects were found where negative views on these aspects were overrepresented. The views held by families with regard to language studies and language teaching varied with the families' transnational capital as well as with the pupils' educational capital as captured by their grades in language subjects.

In sum, families that held a large volume of transnational resources (as indicated by the pupil's national background, their parents' experiences of work and/or studies abroad and travelling) were found in the part of the space where we found positive views on the usefulness of modern languages and the cultural and formalistic aspects of learning content. Here we also found pupils that generally performed well in school, especially in foreign languages – English and their chosen modern language. What we have here is an example of how resources, stances and investments coexist and reinforce one another. The study of a modern language in lower secondary school constitutes a reinforcement of the pupils' acquired educational capital. Language skills are part of – and are a prerequisite for – the acquisition of substantial transnational capital later on in life. Language study is thus an investment, which potentially pays off later in life in a transnational, as well as in a national, arena as it allows for work and studies abroad as well as provides a competitive edge in the struggle over desirable occupational positions in a societal context where English is mastered by nearly everyone.

The upper middle-class families that valued language skills and language teaching were families with substantial transnational experience. Through their extensive travelling practices, they transferred the disposition of ease in multiple national contexts to their children, a competence which encouraged the children to invest in studies of a modern language, establishing the foundation for further acquisition of transnational capital.⁴⁷⁹

Evaluation and grading – trust and distrust

As we have shown, families rich in educational capital positioned themselves where we found an explicit distrust in grades and grading while occupational groups with less educational capital positioned themselves where we found an

Uppsala is a town dominated by educational capital, which is stated in Lidegran, I. (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*; Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det abstras, fördelas och förmedlas*. For the prognostic value of grades in Swedish, mathematics and English, see Stenhag, S. (2010), *Betyget i matematik. Vad ger grundskolans matematikbetyg för information?*; Skolverket.se, "Sambanden mellan mattebetyg och andra ämnen". See also Bourdieu (1999) about the position of mathematics in the French educational system. Bourdieu, P. (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, s. 41.

⁴⁷⁹ Compare with Weenink, D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World"; Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification".

outspoken trust in grades and grading. This result is in agreement with earlier research, which has shown that the culturally endowed tend to see education as a lifelong self-development project while the economically endowed tend to hold a more pragmatic view on education – also with regard to its transnational aspects. Culturally rich groups held grades to be a necessary aspect of education solely because they serve as a selection instrument for entry into secondary and tertiary education.⁴⁸⁰ The families generally expressed a negative stance towards early grading in compulsory school. However, they were still convinced that grades were necessary. The strongest advocates of grades and grading were medical doctors and the major adversaries were teachers at all levels and cultural producers. There are a number of explanations for teachers' negative stances towards grades and grading. One explanation is the teachers' initiated knowledge about the educational system and its more problematic aspects. Another explanation is that the teachers valued the academic value rather than the instrumental value of grades; this latter explanation would imply that grading might be perceived as an obstacle to learning as too much attention is aimed at grading instead of the actual learning. In other words, teachers valued the personal developmental aspects of grading above the quest for a high GPA.⁴⁸¹ Families of CEOs were most positive towards early grading in compulsory school, especially when compared to families of upper secondary school teachers. However, this did not automatically imply a negative view on later grading for the latter group; the views on when grades should be given were more complex.

Opinions on grades, grading and what function they fulfilled were a source of division even within the highly educated groups with a multitude of different resources. In every third interviewed family there was one parent that held a post-graduate degree and were employed as a researcher or university teacher. The researchers held different views on grades and grading; there were those who did not consider the evaluative function of grades as problematic, but rather as preparation for the child's future career, in which evaluation is integral. Others deemed grades as unavoidable due to their evaluative element, even if they were not constitutive of an entirely fair evaluation system. The upper secondary school teachers emphasized the hysterical quest for high GPAs, which they believed influenced learning and teaching in addition to putting pressure on teachers to make it unrealistically easy for pupils to obtain the highest grade. This quest for a high GPA was also a recurring theme in the

⁴⁸⁰ Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*, s. 78, 88–89. See also Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer"; Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011), "Enriching Intimacy: The Role of the Emotional in the 'Resourcing' of Middle-Class Children". See also Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*, s. 195–196. Compare to Lund, S. (2006), *Marknad och medborgare. Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*.

⁴⁸¹ Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*.

interview statements, expressed both by parents who were overall positive towards grades and grading as well as those with negative views. The introduction of so-called merit points⁴⁸² in lower secondary school was a fact unknown to the interviewed families. However, they were aware of their use in upper secondary school. Some parents deemed it reasonable that more demanding studies (such as language and mathematics) should pay off through the awarding of extra credits; others saw it as unfortunate because it encouraged pupils to choose courses strategically rather than based on interest and aptitude. In brief, grades and grading constituted a complex phenomenon.

Equal investments in the two regions

The point of departure for chapter 6 was to investigate how groups who lived in areas characterized by a lower amount of acquired cultural and economic resources by its population invested in modern language and modern language teaching, and whether there were any differences when compared to Uppsala. The families that participated in Southern Dalarna also constituted a resource-rich group (regarding the amount of educational capital and their occupational position) when compared to the region's entire population. It is due to this fact that findings were largely similar in the two investigated regions. Affluent groups appeared to resemble one another irrespective of geographic location.

The analysis resulted in three major oppositions with regard to modern language, language choice and language teaching. The first dimension in both regions distinguished positive from negative views on the content of modern language teaching, the teachers' competence and the usefulness of modern languages. However, the second opposition was not related to grades and grading but separated families who valued the knowledge of modern languages as useful from those who considered knowledge of English to be sufficient. Grades and grading emerged – together with stances regarding the content of language teaching – as a third opposition. Attitudes to grades and grading formed a plane with three poles: the first one where grades were mistrusted and the cultural and formalistic aspects of learning content were esteemed; the second where trust in grades and grading was expressed whilst the cultural and formalistic aspects of learning content were viewed negatively; and lastly, the third pole with neutral views on both grades and the learning content of modern language teaching.

Similar to the analysis in Uppsala, the well-known hierarchical structure that separated families with a large amount of capital from those with a lesser amount of capital appeared horizontally along the first two axes. Families with the highest amount of educational capital (medical doctors as well as upper secondary and

⁴⁸² Merit points are awarded in mathematics, English and modern language studies on an advanced level in upper secondary school. In lower secondary merit points are awarded if the pupil completes their schooling with a grade of E (pass) or higher in their chosen modern language.

university teachers) were found where we also found positive views on the usefulness of the modern languages as well as the cultural and formalistic aspects of learning content. Families with a relatively small amount of educational assets (CEOs, higher civil servants in the private sector and the lower middle-class) were positioned where we found an overrepresentation in the opinion that it was sufficient to know English well rather than learn other foreign languages.

Another similarity with the Uppsala analysis was that the families' transnational practices varied in relation to their views on the usefulness of modern languages and on the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching. Families where at least one of the parents was foreign-born, the mother or both of the parents had studied or worked abroad and families that travelled abroad frequently were found to hold positive views on the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching. Travelling occurred less frequently amongst the families of Southern Dalarna in comparison to Uppsala, a fact which was apparent both in the surveys and interviews.

It was evident that the families did not value modern languages as equally useful, and it was possible to distinguish between two kinds of linguistic pragmatism. The highly educated families who valued modern languages as useful but did not value the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching represented the first form of linguistic pragmatism. The other form of linguistic pragmatism was found in families with a lesser amount of educational capital who only valued the English language as useful. It was clear that a valuation of foreign languages as useful – in addition to English – was not shared by all families. In Southern Dalarna we found families who viewed a person who knows multiple languages as intelligent together with positive views on the usefulness of the modern languages. In Uppsala, groups that possessed a large amount of cultural capital disagreed with the idea that language skills were connected to intelligence, an opinion which was expressed by groups richer in economic capital and families with a lower amount of all varieties of resources – groups who we know tended to value English as the only truly useful language. A partial explanation can be found in the composition of the populations in the two regions. In Uppsala we saw that families with foreign backgrounds placed themselves in the geometrical space where English was valued higher than other foreign languages. It is possible that individuals who already spoke multiple languages did not see the advantage of learning yet another language; they deemed English as the language that led to successful paths through the educational system and to desirable social positions later on in life.⁴⁸³

The interviewed parents in Southern Dalarna also valued modern languages as useful as well as the cultural and formalistic aspects of the content of the

⁴⁸³ Regarding English as a marker for social status in Asian countries, see also Hyltenstam (2004) och Park & Abelmans (2004). Hyltenstam, K. (2004), "Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik"; Park, S. J. & Abelmans, N. (2004), "Class and Cosmopolitan Striving: Mothers' Management of English Education in South Korea".

language teaching. Likewise, they valued English, especially for its usefulness in connection to modern Swedish labour market life; knowledge of foreign languages in addition to English were considered extra advantageous. The parents identified three functions of language, as a language to get by with as a tourist, as a functional tool for future work life and as a means to fit into a new cultural context. The families where the children were already struggling with Swedish or English language as school subjects did not deem their struggles as sufficient to not begin the study of an additional modern language. The cultural formation provided by the knowledge of additional languages was deemed too important.

The third major opposition consisted of different opinions on grades and grading and different views on the content of the language teaching. The views held on grades and the content of language teaching differentiated groups within the upper middle class and the middle class. Groups with a high amount of cultural capital (medical doctors and teachers/cultural mediators) invested in modern language studies out of interest and were found near the pole where the cultural and formalistic aspects of language teaching were valued and grades mistrusted. Groups richer in economic capital and groups with a lesser amount of assets overall were placed closer to the centre of the space, alternatively closer to the part of the space where cultural and formalistic aspects were not valued and where a trust for grades and grading was expressed – implying a more instrumental stance.⁴⁸⁴ A number of occupational groups within the upper middle class (upper secondary and university teachers as well as higher civil servants in the public sector) conveyed neutral views on grades, grading and the content of language teaching.

The differentiation in the positions taken by different occupational groups with regard to grades and grading and the content of language teaching varied with the families' volume of transnational capital. Parents with a high amount of both economic and cultural capital (medical doctors) held a large volume of transnational experience, such as work or studies abroad, which other groups within the upper middle class, richer in either economic or cultural capital, held to a lesser extent.

Families with the most assets (medical doctors) possessed the largest numbers of books. Groups with a higher amount of economic capital (CEOs or groups with an overall lower amount of resources, such as the lower middle class) had lower numbers of books. It is logical that families with a vast amount of cultural capital value the cultural aspects of the content of language teaching as well as the usefulness of modern languages to a higher extent than families with lower amounts of resources.

⁴⁸⁴ A central position means that the group is evenly dispersed in the geometric space and thus does not take any distinctive positions. On the tendency of economically affluent social groups to make more pragmatic educational choices, see Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet"; Palme, M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*; Aarseth, H. (2014), "Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer".

Overall, reading practices were less frequent among families in Southern Dalarna in comparison to the Uppsala families. However, the families' reading practices overall followed the same pattern; families with a smaller amount of resources (the working class and lower middle class) read both fiction and non-fiction to a lesser extent. Families that held a large amount of cultural resources displayed the most frequent reading practices, mistrusted grades and grading and their children achieved medium-high grades. Families that took a more neutral stance on both grading and on the cultural and formalistic aspects of language reported that their children read a book about once in a week and their children achieved either the highest or the lowest grades in Swedish.

Children of families that held the most educational and cultural assets did not achieve the highest grades in Swedish. One explanation for this is that grades were not as significant in a region where they did not fill the distinctive role as a selection mechanism for entry into the most prestigious upper secondary schools since there was no competition for entry into secondary education in Southern Dalarna. During the interviews, parents expressed that the new system of extra credits (so-called merit points) was unimportant since it was believed that everyone who applied for a secondary education was accepted. The pupils' grades in modern language followed the same pattern as in Uppsala. The highest grades were found close to a positive valuation of the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching as well as of the usefulness of modern languages. Low grades in modern language were found where these aspects of learning content and of modern languages were not valued. Pupils in Southern Dalarna achieved high grades in English, Swedish, mathematics and modern language to a lower degree compared to pupils in Uppsala. Hence, the pupils enriched their own educational capital to a lesser extent. Grades did not appear to hold a central position for the families of Southern Dalarna compared to the families in Uppsala with regard to language and language teaching.

Affluent families largely resemble each other whether we study them in Uppsala or in the four municipalities in Southern Dalarna. Families that held a large volume of assets, especially transnational, recognized the cultural and formalistic aspects of the content of language teaching as valuable and deemed modern languages useful. The greatest differences in comparison to Uppsala were found in the different views on the arenas of usefulness for language skills. The distinction between learning a language for its own sake and its connotations with cultural values and learning a language for its usefulness while travelling and on a job market was more pronounced during interviews with the families in Southern Dalarna. During interviews, the English language was described indisputably as the most important language. English holds an exceptional position as it constitutes the very essence of transnational capital.⁴⁸⁵ In this region,

⁴⁸⁵ See, for example, Igarashi, H. & Saito, H. (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification". Compare to Weenink, D. (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena"; Weenink,

with a relatively lower amount of resources, a good mastery of English carried a higher distinctive value than knowledge of additional languages or the culture of the countries where the modern language was spoken.

Language skills are a crucial prerequisite for acquiring transnational capital. The languages that are deemed important to invest in, and in what way they are expected to be of use, differ between social groups and over regional and national contexts. With regards to the families' educational strategies in relation to further studies, the competition for coveted educational programs was not a prominent feature in the municipalities of Southern Dalarna. Hence, this is why high grades in modern languages were not a crucial part of the pupils' educational capital but rather an essential part of the pupils' cultural capital as one part of their general educational and cultural formation.

Language studies were an essential part of pupils' cultural capital, their education as well as a prerequisite for their own acquisition of transnational capital. When stakes were lower, investments in modern languages were largely implemented without much consideration for the families in Southern Dalarna. Modern language is a school subject that can be dropped later if the pupil is not successful. As the exchange rate for grades differed in the two regions the families made diverse educational investments. In other words, the he families' capital conversion strategies varied depending on geographic location.

Final remarks

The assets that are accumulated through the study of modern languages in lower secondary school consist of educational capital but also constitute cultural assets through the incorporation of knowledge of languages and the culture(s) in the relevant countries. The initial knowledge acquired in a modern language in lower secondary school forms the base for a further concentration of assets – cultural, transnational and educational. The initial accumulation of these cultural and transnational resources takes place inside the family home through the family's everyday and travel practices.

Language skills are in other words an asset, which form a variety of both cultural and transnational capital as well as the pupil's educational capital. Knowing a language functions as a reinforcement – a multiplier – of other forms of capital under certain conditions. Language skills are a prerequisite for fitting into a cultural context outside of one's own but can also be used more pragmatically to get by whilst travelling or as a tool for one's working life.

D. (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World"; Park, S. J. & Abelmann, N. (2004), "Class and Cosmopolitan Striving: Mothers' Management of English Education in South Korea"; Hyltenstam, K. (2004), "Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik".

Linguistic knowledge in the form of educational capital functions as a distinctively beneficial in the competition over desirable educational programs in upper secondary school, and later in life over desirable occupational positions – for the latter, often in combination with experiences of studying or working abroad. These transnational experiences are made possible – and facilitated – by sound linguistic knowledge of foreign languages.

Language skills thus open doors to future possibilities – but who wants to open these doors? Historically, knowledge of foreign languages was the privilege of the upper social strata of Swedish society. This changed with the establishment of compulsory school in Sweden in 1962, which made the study of English mandatory for all pupils. Families that had a multitude of cultural as well as educational resources intensified their investment through the study of additional languages other than English. This holds true today. Families with plenty of educational capital, among other assets, invest in the study of modern languages for their children to a higher degree than families with a lesser amount of resources. Through their generally broad investments the upper middle-class families keep as many opportunities open as possible, the families also invest in language studies, which form an additional part of the families' educational strategies.⁴⁸⁶ Families whose social position was primarily based on educational capital invested in language studies mainly for their educational value as part of the self-development project of their sons and daughters, while families with a greater amount of economic capital invested in language studies for the competitive element provided by the study of an additional subject in lower secondary school. Families who were farther away from the education system (including those with more economic than educational and cultural capital) tended to place greater emphasis on English than on other foreign languages. Families with a smaller amount of educational capital in particular (the lower middle class and working class) did not predominantly express an interest in languages, language choices and language teaching.

To summarize, the investment in studies of modern language in lower secondary school was more commonly included in the educational strategy employed by the upper middle class. However, the different occupational groups (with different compositions of capital) had diverse reasons for their investments. Explanation can be found in their conversion strategy, or reproduction strategy, which underlies the transfer of assets across generational boundaries. What aspects of education that are deemed the most valuable varies by the family's composition and total volume of capital. We have previously noted the increase in the proportion of pupils who leave compulsory school with a final grade in modern language during the last decade. We have also noted that the vast majority of pupils, regardless of class and gender, begin studies in modern languages, but that there are large discrepancies in

⁴⁸⁶ Compare with Lidegran, I. (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*; Broady, D. & Börjesson, M. (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet".

the percentage of each group that complete their language studies and receive a final grade in a modern language.

Therefore, there are reasons to conclude that the language crisis, as presented in public debate, does not exist. On the contrary, more pupils than ever study modern languages in compulsory school. On the other hand, there is reason to discuss a potential inequality crisis in relation to which groups of pupils participate in the elective educational pathway that studies in modern language offer within the framework of a cohesive compulsory school – an elective pathway which disadvantages the daughters and in particular the sons of the working class because it favours upper and middle class children, in particular their daughters.

Appendix

Tabellförteckning

Tabell 1. Andel elever som läste språk i grundskolan läsåret 2015/-16 i riket.....	71
Tabell 2. Andel elever med betyg i moderna språk vid skolor i Uppsala samt Södra Dalarna läsåret 2015/-16.	95
Tabell 3. Förteckning över deltagande familjer i intervjustudien, Uppsala.....	102
Tabell 4. 18 aktiva variabler, 54 aktiva kategorier 19 passiva kategorier. Absoluta och relativa frekvenser.....	106
Tabell 5. Egenvärden för de 13 första axlarna.	107
Tabell 6. Bidrag till de fem temarubrikerna för axel 1 till 3.	108
Tabell 7. Elevernas betyg i kärnämnen vt åk 6 samt uppskattat betyg ht åk 7 i moderna språk, andelar.....	138
Tabell 8. Resefrekvens efter familjens högsta utbildning, andelar.....	149
Tabell 9. Förteckning över deltagande familjer i intervjustudien, Falun och Borlänge.....	160
Tabell 10. 18 aktiva variabler, 47 aktiva kategorier, 18 passiva kategorier. Absoluta och relativa frekvenser.....	162
Tabell 11. Egenvärden för de 12 första axlarna.	163
Tabell 12. Bidrag till de fem temarubrikerna för axel 1 till 4.	164
Tabell 13. Elevernas betyg i kärnämnen ht årskurs 7 samt uppskattat betyg vt årskurs 7 i moderna språk, andelar.	188
Tabell 14. Resefrekvens efter familjens högsta utbildning, andelar.....	196
Tabell 15. Social klass och yrkesgrupp i riket, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.	246
Tabell 16. Social klass och yrkesgrupp i Uppsala, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.....	246
Tabell 17. Social klass och yrkesgrupp i Södra Dalarna, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.....	247
Tabell 18. Familjernas utbildningsnivå i riket, Uppsala och Södra Dalarna, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.	247
Tabell 19. Elevernas nationella bakgrund i riket, Uppsala och Södra Dalarna, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.	247
Tabell 20. Elevernas nationella bakgrund med undergrupper i riket, Uppsala och Södra Dalarna, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.	248
Tabell 21. Andel elever som läste eller inte läste ett modernt språk i riket, Uppsala och Södra Dalarna årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17.	248
Tabell 22. Andel elever som läste eller inte läste ett modernt språk efter kön i riket, Uppsala och Södra Dalarna årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17.	249
Tabell 22. Fortsättning.	250
Tabell 23. Elevers språkstudier efter nationell bakgrund i riket, årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17, andelar.....	252
Tabell 24. Antal elever efter nationell bakgrund i riket årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17.....	253
Tabell 25. Andel elever som läste språk efter familjens sociala klass i riket samt totalt antal individer, årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17.	255
Tabell 26. Andel elever som läste språk i riket efter familjens högsta utbildning samt totalt antal individer, årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17.	257

SPRÅKSTUDIER SOM UTBILDNINGSTRATEGI

Tabell 27. Antal individer, totalt, efter kön, efter nationell bakgrund, efter familjens högsta utbildning samt familjens sociala klass för elever i kohortstudien läsår 2013/-14 till 2015/-16.....	259
Tabell 28. Språk efter årskurs och kön årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16 i riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.....	260
Tabell 29. Språk efter nationell bakgrund, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16 i riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.....	260
Tabell 30. Språkstudier efter elevens nationella bakgrund, riket årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	261
Tabell 31. Språkstudier efter elevens nationella bakgrund, Uppsala årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	261
Tabell 32. Språkstudier efter elevens nationella bakgrund, Södra Dalarna årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	262
Tabell 33. Social klass efter nationell bakgrund, riket, Uppsala och Södra Dalarna familjer i kohortstudien, andelar.....	262
Tabell 34. Språkstudier i riket, Uppsala och Södra Dalarna efter familjens utbildningsnivå, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	263
Tabell 35. Språkstudier i riket efter familjens utbildningsnivå, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	263
Tabell 36. Språkstudier i Uppsala efter familjens utbildningsnivå, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	264
Tabell 37. Språkstudier i Södra Dalarna efter familjens utbildningsnivå, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	264
Tabell 38. Språkstudier i riket, Uppsala och Södra Dalarna efter familjens sociala klassfraktion, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	265
Tabell 39. Språkstudier i riket efter familjens sociala klassfraktion, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	265
Tabell 40. Språkstudier i Uppsala efter familjens sociala klassfraktion, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	266
Tabell 41. Språkstudier i Södra Dalarna efter familjens sociala klassfraktion, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	266
Tabell 42. Sociala klassers benägenhet att läsa språk i årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16 i riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.....	267
Tabell 43. Språk efter klass och kön riket, Uppsala och Södra Dalarna, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	268
Tabell 44. Språkstudier efter klass och kön riket, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	269
Tabell 45. Språkstudier efter klass och kön Uppsala, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	270
Tabell 46. Språkstudier efter klass och kön Södra Dalarna, årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.....	271
Tabell 47. Andel av yrkesgruppers barn som läste språk i riket efter kön årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16.....	272
Tabell 48. Andel av yrkesgruppers barn som läste språk, Uppsala årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16.....	273
Tabell 49. Andel av yrkesgruppers barn som läste språk, Södra Dalarna årskurs 7-9 läsår 2013/-14 till 2015/-16.....	273
Tabell 50. Andel hög- respektive lågpresterande elever i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16.....	273
Tabell 51. Andel hög- respektive lågpresterande elever efter klass, riket läsår 2015/-16.....	274
Tabell 52. Andel elever som erhöll betyg i moderna språk efter meritvärde och kön i grundskolan, i riket Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16.....	274
Tabell 53. Betygsresultat i moderna språk efter elevens nationella bakgrund i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16, andelar.....	275

Tabell 54. Betyg i moderna språk efter social klass i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16, andelar.	276
Tabell 55. Andel elever med betyg efter familjens sociala klassfraktion i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16.	276
Tabell 56. Betyg i moderna språk efter klass och kön i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsåret 2015/-16, andelar.	277
Tabell 57. Betyg i moderna språk efter social klass och kön i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16, andelar.	277
Tabell 58. Elever med betyg efter familjens yrkesgrupp, riket läsår 2015/-16, andelar.	278
Tabell 59. Språkstudier inom ramen för elevens val årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17 i riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.	278
Tabell 60. Antal och andel elever med betyg i moderna språk inom ramen för elevens val läsår 2015/-16 i riket och i Uppsala.	279
Tabell 61. Antal och andel elever med betyg i språk vid skolor i Uppsala läsår 2013/14 till 2015/-16.	279
Tabell 62. Antal och andel elever med betyg i språk vid skolor i Södra Dalarna läsår 2013/14 till 2015/-16.	280
Tabell 63. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 1 (gränsvärde 1,89).	281
Tabell 64. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 2 (gränsvärde 1,89).	281
Tabell 65. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 3 (gränsvärde 1,89).	282
Tabell 66. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 1 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.	282
Tabell 67. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 2 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.	283
Tabell 68. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 3 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.	283
Tabell 69. Familjens högsta utbildningsnivå.	285
Tabell 70. Familjens yrkesgruppsstillhörighet och sociala klass.	285
Tabell 71. Familjens boendeform.	285
Tabell 72. Familjens inkomster.	285
Tabell 73. Läspraktiker efter familjens högsta utbildningsnivå.	286
Tabell 74. Hållningar till betyg efter familjens högsta utbildningsnivå.	287
Tabell 75. Hållningar till betyg efter familjens yrkesgruppsstillhörighet.	288
Tabell 75. Fortsättning.	289
Tabell 76. Familjernas utlandserfarenhet i form av studier och arbete.	290
Tabell 77. Föräldrarnas samlade utlandserfarenheter.	290
Tabell 78. Elevernas nationella bakgrund, Uppsala.	290
Tabell 79. Resor till länder i vilket elevens moderna språk talas.	290
Tabell 80. Utlandserfarenheter hos föräldrar i intervjustudien, Uppsala samt elevernas deltagande i modersmålsundervisning.	291
Tabell 81. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 1 (gränsvärde 2,13).	293
Tabell 82. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 2 (gränsvärde 2,13).	294
Tabell 83. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 3 (gränsvärde 2,13).	294
Tabell 84. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 4 (gränsvärde 2,13).	294
Tabell 85. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 1 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.	295
Tabell 86. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 2 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.	295
Tabell 87. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 3 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.	296
Tabell 88. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 4 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.	296
Tabell 89. Familjens högsta utbildningsnivå.	296
Tabell 90. Familjens yrkesgruppsstillhörighet och sociala klass.	297
Tabell 91. Familjens boendeform.	297

Tabell 92. Familjens inkomster.....	297
Tabell 93. Läspraktiker efter familjens högsta utbildningsnivå, Södra Dalarna.....	298
Tabell 94. Familjernas utlandserfarenhet i form av studier och arbete.....	299
Tabell 95. Föräldrarnas samlade utlandserfarenheter.....	299
Tabell 96. Elevernas nationella bakgrund, de fyra dalakommunerna.....	299
Tabell 97. Resor till länder i vilket elevens moderna språk talas.....	299

Diagramförteckning

Diagram 1. Andel elever som läste ett modernt språk i årskurs 7 och årskurs 9 i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2008/-09 till 2016/-17.....	73
Diagram 2. Språkstudier efter kön i årskurs 7 och 9, riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.....	76
Diagram 3. Språk efter nationell bakgrund, årskurs 7-9 (läsår 2013/-14 till 2015/-16) i riket, andelar.....	79
Diagram 4. (a-b) Språk efter nationell bakgrund, årskurs 7-9 (läsår 2013/-14 till 2015/-16) i Uppsala och Södra Dalarna, andelar.....	79
Diagram 5. Språk efter klass och kön riket årskurs 7-9 (läsår 2013/-14 till 2015/-16), andelar.....	82
Diagram 6. Språk efter klass och kön Uppsala årskurs 7-9 (läsår 2013/-14 till 2015/-16), andelar.....	83
Diagram 7. Språk efter klass och kön Södra Dalarna årskurs 7-9 (läsår 2013/-14 till 2015/-16), andelar.....	83
Diagram 8. Andel elever som erhöll betyg i moderna språk efter meritvärde i grundskolan läsåret 2015/-16, riket, Uppsala och Södra Dalarna.....	88
Diagram 9. Andel elever som erhöll betyg i moderna språk efter meritvärde och kön i grundskolan läsåret 2015/-16, riket, Uppsala och Södra Dalarna.....	89
Diagram 10. Betygsresultat i moderna språk efter elevens nationella bakgrund för riket, andelar.....	90
Diagram 11. Betyg i moderna språk efter klassfraktion, riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar läsåret 2015/-16.....	91
Diagram 12. Betyg i moderna språk efter föräldrarnas yrkesgrupp, riket, andelar läsåret 2015/-16.....	92
Diagram 13. Andel elever med betyg i språk efter social klass och kön, riket.....	93
Diagram 14. (a-b) Andel elever med betyg i språk efter social klass och kön, Uppsala och Södra Dalarna.....	94
Diagram 15. Egenvärden för de 13 första axlarna.....	108
Diagram 16. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 1 i planet av axel 1 och 2.....	110
Diagram 17. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 2 i planet av axel 1 och 2.....	116
Diagram 18. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 3 i planet av axel 1 och 3.....	123
Diagram 19. Familjens utbildningsnivå, yrkesgrupp och månadsinkomst i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.....	127
Diagram 20. Familjens utbildningsnivå, yrkesgrupp och månadsinkomst i planet av axel 1 och 3, supplementära variabler.....	131
Diagram 21. Antal böcker i hemmet samt föräldrar och barns läsning av skönlitteratur i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.....	132
Diagram 22. Betyg i engelska samt i moderna språk i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.....	137
Diagram 23. Föräldrarnas samlade utlandserfarenheter samt elevens nationella bakgrund i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.....	145
Diagram 24. Antal resor med familjen samt resor till land/länder där elevens moderna språk talas i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.....	150
Diagram 25. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 1 i planet av axel 1 och 2.....	165
Diagram 26. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 2 i planet av axel 1 och 2.....	170

Diagram 27. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 3 och 4 i planet av axel 4 och 3.	174
Diagram 28. Familjens utbildningsnivå, yrkesgrupp och månadsinkomst i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.	179
Diagram 29. Familjens yrkesgrupp, månadsinkomst och antal böcker i hemmet i planet av axel 4 och 3, supplementära variabler.....	181
Diagram 30. Antal böcker i hemmet samt föräldrarnas läspraktiker i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.	183
Diagram 31. Barnens läspraktiker, skönlitteratur och facklitteratur, samt betyg i svenska i planet av axel 4 och 3, supplementära variabler.	185
Diagram 32. Elevernas betyg i matematik och engelska höstterminen årskurs 7 samt skattade betyg i moderna språk vårterminen årskurs 7 i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.	187
Diagram 33. Föräldrarnas utlandserfarenheter, familjernas resefrekvens samt elevernas nationella bakgrund i planet av axel 1 och 2, supplementära variabler.	192
Diagram 34. Föräldrarnas utlandserfarenheter i planet av axel 4 och 3, supplementära variabler.	193
Diagram 35. Andel pojkar och flickor som läste ett modernt främmande språk i årskurs 7 och årskurs 9, läsår 2008/-09 till 2016/-17, riket.	250
Diagram 36. Andel pojkar och flickor som läste ett modernt språk i årskurs 7 och årskurs 9, läsår 2008/-09 till 2016/-17, Uppsala.	251
Diagram 37. Andel pojkar och flickor som läste ett modernt språk i årskurs 7 och årskurs 9, läsår 2008/-09 till 2016/-17, Södra Dalarna.	251
Diagram 38. Andel elever som läste språk i årskurs 7 efter nationell bakgrund, läsår 2008/-09 till 2016/-17.....	254
Diagram 39. Andel elever som läste språk i årskurs 9 efter nationell bakgrund, läsår 2008/-09 till 2016/-17.....	254
Diagram 40. Andel elever i riket som läste språk i årskurs 7 efter familjens sociala klass, läsår 2008/-09 till 2016/-17.....	256
Diagram 41. Andel elever i riket som läste språk i årskurs 9 efter familjens sociala klass, läsår 2008/-09 till 2016/-17.....	256
Diagram 42. Andel elever i riket som läste språk i årskurs 7 efter familjens högsta utbildning, riket läsår 2008/-09 till 2016/-17.....	258
Diagram 43. Andel elever i riket som läste språk i årskurs 9 efter familjens högsta utbildning, läsår 2008/-09 till 2016/-17.....	258
Diagram 44. Betygsresultat i moderna språk efter elevens nationella bakgrund i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16, andelar.	275
Diagram 45. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 3 i planet av axel 2 och 3.	284
Diagram 46. (a–c) a) Individer planet av axel 1 och 2 b) individer i planet av axel 1 och 3 c) individer i planet av axel 2 och 3.	292
Diagram 47. Egenvärden för de 13 första axlarna.	293
Diagram 48. (a–e) a) Individer planet av axel 1 och 2 b) individer i planet av axel 1 och 3 c) individer planet av axel 2 och 3 d) individer i planet av axel 1 och 4 e) individer i planet av axel 2 och 4.	300

Appendix kapitel 3

Följebrev, enkät och intervjuguide finns att ladda ner i pdf-format från följande länk:

<http://www.skeptron.uu.se/pers/josefine/avh/>

Tabell 15. Social klass och yrkesgrupp i riket, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.

		Andel	Antal
Övre medelklass	Total övre medelklass	17,2	70 414
Kulturell övre medelklass	Civilingenjörer, ak. utb. naturv.	4,0	16 509
	Läkare, veterinär, tandläkare	2,0	8 009
	Universitetslärare, forskare	1,2	4 787
	Gymnasielärare	1,2	4 777
	Högre t.j.m., jurister, ekonom off. sekt.	4,9	20 027
	Företagsledare	1,4	5 834
Ekonomisk övre medelklass	Högre t.j.m., jurister, ekonom priv. sekt.	2,6	10 471
	Total medelklass	37,4	153 186
Medelklass	Total medelklass	37,4	153 186
Kulturell medelklass	Tekniker, ingenjör, laboratorieass. el. likn.	4,7	19 331
	Lärare grundskola/yrkesämnen/Förskola	7,9	32 407
	Kulturförm., konstnärl. yrken	1,2	5 074
	T.j.m. på mellannivå off. sekt.	16,8	68 923
Ekonomisk medelklass	T.j.m. på mellannivå priv. sekt.	6,7	27 451
	Lägre medelklass	10,1	41 517
Lägre medelklass	Lägre medelklass	10,1	41 517
Arbetarklass	Arbetarklass	25,2	103 438
	Ej uppgift	10,1	41 300
Total	Total	100,0	409 855

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 16. Social klass och yrkesgrupp i Uppsala, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.

		Andel	Antal
Övre medelklass	Total övre medelklass	25,7	1 989
Kulturell övre medelklass	Civilingenjörer, ak. utb. naturv.	6,2	481
	Läkare, veterinär, tandläkare	4,6	360
	Universitetslärare, forskare	4,2	324
	Gymnasielärare	1,5	118
	Högre t.j.m., jurister, ekonom off. sekt.	5,1	395
	Företagsledare	1,1	88
Ekonomisk övre medelklass	Högre t.j.m., jurister, ekonom priv. sekt.	2,9	223
	Total medelklass	38,7	2 995
Medelklass	Total medelklass	38,7	2 995
Kulturell medelklass	Tekniker, ingenjör, laboratorieass. el. likn.	4,7	367
	Lärare grundskola/yrkesämnen/Förskola	7,3	568
	Kulturförm., konstnärl. yrken	1,4	105
	T.j.m. på mellannivå off. sekt.	18,9	1 460
	T.j.m. på mellannivå priv. sekt.	6,4	495
Ekonomisk medelklass	Lägre medelklass	9,1	707
	Arbetarklass	18,5	1 431
Lägre medelklass	Lägre medelklass	9,1	707
Arbetarklass	Arbetarklass	18,5	1 431
	Ej uppgift	8,0	620
Total	Total	100,0	7 742

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 17. Social klass och yrkesgrupp i Södra Dalarna, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.

		Andel	Antal	
Övre medelklass		14,1	811	
Kulturell övre medelklass	Civilingenjörer, ak. utb. naturv.	3,3	192	
	Läkare, veterinär, tandläkare	1,8	106	
	Universitetslärare, forskare	0,9	50	
	Gymnasielärare	1,3	75	
	Högre t.j.m., jurister, ekonom off. sekt.	3,7	211	
Ekonomisk övre medelklass	Företagsledare	1,1	61	
	Högre t.j.m., jurister, ekonom priv. sekt.	2,0	116	
Medelklass		36,2	2 083	
Kulturell medelklass	Tekniker, ingenjör, laboratorieass el. likn.	5,0	288	
	Lärare grundskola/yrkesämnen/Förskola	8,1	465	
	Kulturförm., konstnär, yrken	1,0	58	
	T.j.m. på mellannivå off. sekt.	16,7	964	
Ekonomisk medelkl	T.j.m.på mellannivå priv. sekt.	5,4	308	
Lägre medelklass		9,9	571	
Arbetarklass		27,9	1 605	
		Ej uppgift	11,9	687
Total		Total	100,0	5 757

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 18. Familjernas utbildningsnivå i riket, Uppsala och Södra Dalarna, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.

	Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
	Andel	Antal	Andel	Antal	Andel	Antal
Förgymnasial	3,8	15 408	3,0	231	6,6	379
Gymnasial	35,5	145 477	28,3	2 191	37,9	2 181
Eftergymnasial utb. kortare än tre år	16,3	66 857	13,4	1 035	15,1	870
Eftergymnasial utb. tre år eller längre	33,8	138 678	37,2	2 878	31,3	1 801
Forskarutbildning	2,6	10 830	11,4	883	1,3	78
Ej uppgift	8,0	32 605	6,7	524	7,8	448
Total	100,0	409 855	100,0	7 742	100,0	5 757

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 19. Elevernas nationella bakgrund i riket, Uppsala och Södra Dalarna, årskurs 7 läsår 2013/-14 till 2016/-17.

	Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
	Andel	Antal	Andel	Antal	Andel	Antal
Utländsk bakgrund	21,0	86 098	20,9	1 619	18,9	1 087
Svensk, en utrikes född för.	10,3	42 261	11,6	897	7,7	441
Svensk, två svensk född för.	67,5	276 658	66,8	5 174	72,4	4 172
Ej uppgift	1,2	4 838	0,7	52	1,0	57
Total	100,0	409 855	100,0	7 742	100,0	5 757

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 20. Elevernas nationella bakgrund med undergrupper i riket, Uppsala och Södra Dalarna, årskurs 7 läsar 2013/-14 till 2016/-17.

	Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
	Andel	Antal	Andel	Antal	Andel	Antal
Utrikes född	10,2	41 857	8,3	642	13,4	770
Inrikes född m. två utr. födda för.	9,7	39 840	11,6	895	4,6	264
Utrikes född m. minst en inr. född för.	1,1	4 401	1,0	82	0,9	53
Inrikes född m. en inr. en utr. född för.	10,3	42 261	11,6	897	7,7	441
Inrikes född m. två inr. födda för.	67,5	276 658	66,8	5 174	72,4	4 172
Ej uppgift	1,2	4 838	0,7	52	1,0	57
Total	100,0	409 855	100,0	7 742	100,0	5 757

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Appendix kapitel 4

Tabell 21. Andel elever som läste eller inte läste ett modernt språk i riket, Uppsala och Södra Dalarna årskurs 6–9 läsar 2008/-09 till 2016/-17.

	Läsår	Riket			Uppsala			Södra Dalarna		
		Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.
Årskurs 6	2008/-09	66,2	33,8	97 513	94,3	5,7	1 789	75,5	24,5	1 463
	2009/-10	70,2	29,8	93 587	90,5	9,5	1 718	83,1	16,9	1 298
	2010/-11	71,1	28,9	93 526	81,3	18,7	1 735	80,9	19,1	1 281
	2011/-12	68,2	31,8	92 659	92,7	7,3	1 657	82,7	17,3	1 297
	2012/-13	64,7	35,3	95 847	89,7	10,3	1 745	82,7	17,3	1 279
	2013/-14	57,9	42,1	97 140	90,7	9,3	1 699	77,4	22,6	1 356
	2014/-15	54,4	45,6	102 525	92,3	7,7	1 903	67,0	33,0	1 450
	2015/-16	56,1	43,9	106 952	89,6	10,4	2 040	68,1	31,9	1 496
2016/-17	53,8	46,2	110 757	89,2	10,8	2 151	68,7	31,3	1 561	
Årskurs 7	2008/-09	76,9	23,1	105 030	83,8	16,2	1 890	84,3	15,7	1 570
	2009/-10	82,9	17,1	98 288	84,7	15,3	1 814	83,5	16,5	1 463
	2010/-11	83,4	16,6	94 334	85,1	14,9	1 769	82,3	17,7	1 315
	2011/-12	85,3	14,7	94 269	87,1	12,9	1 812	84,3	15,7	1 301
	2012/-13	85,6	14,4	93 541	87,4	12,6	1 728	87,2	12,8	1 258
	2013/-14	85,4	14,6	96 845	87,5	12,5	1 680	85,9	14,1	1 352
	2014/-15	84,6	15,4	99 058	87,8	12,2	1 894	81,3	18,7	1 421
	2015/-16	85,0	15,0	104 624	86,7	13,3	2 009	85,3	14,7	1 456
2016/-17	84,8	15,2	109 328	86,4	13,6	2 159	81,5	18,5	1 528	
Årskurs 8	2008/-09	69,4	30,6	113 143	78,0	22,0	2 122	74,3	25,7	1 695
	2009/-10	74,6	25,4	106 042	75,9	24,1	1 926	73,5	26,5	1 575
	2010/-11	75,7	24,3	99 328	77,9	22,1	1 866	74,7	25,3	1 492
	2011/-12	77,7	22,3	95 107	77,4	22,6	1 804	75,9	24,1	1 301
	2012/-13	78,6	21,4	95 048	81,7	18,3	1 811	77,4	22,6	1 288
	2013/-14	77,8	22,2	94 915	79,0	21,0	1 641	77,8	22,2	1 330
	2014/-15	77,8	22,2	98 729	80,4	19,6	1 847	78,4	21,6	1 368
	2015/-16	77,1	22,9	101 873	80,7	19,3	1 963	73,9	26,1	1 444
2016/-17	76,7	23,3	108 191	79,3	20,7	2 089	76,4	23,6	1 490	
Årskurs 9	2008/-09	61,7	38,3	118 088	70,3	29,7	2 172	68,5	31,5	1 667
	2009/-10	66,4	33,6	113 800	70,5	29,5	2 138	64,5	35,5	1 712
	2010/-11	67,1	32,9	106 682	68,5	31,5	1 948	67,1	32,9	1 568
	2011/-12	70,0	30,0	100 092	69,6	30,4	1 892	67,5	32,5	1 506
	2012/-13	70,6	29,4	95 988	71,4	28,6	1 837	68,0	32,0	1 272
	2013/-14	70,8	29,2	96 315	73,1	26,9	1 781	71,1	28,9	1 368
	2014/-15	71,2	28,8	96 769	74,0	26,0	1 770	68,9	31,1	1 376
	2015/-16	70,4	29,6	102 323	71,7	28,3	1 924	68,2	31,8	1 450
2016/-17	68,8	31,2	107 427	71,1	28,9	2 136	63,4	36,6	1 534	

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 22. Andel elever som läste eller inte läste ett modernt språk efter kön i riket, Uppsala och Södra Dalarna årskurs 6–9 läsår 2008/–09 till 2016/–17.

	Läsår och kön	Riket			Uppsala			Södra Dalarna		
		Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.
Årskurs 6	2008/–09 pojke	64,9	35,1	49 746	92,8	7,2	911	73,7	26,3	763
	2009/–10 pojke	69,1	30,9	47 997	89,0	11,0	909	83,4	16,6	670
	2010/–11 pojke	69,8	30,2	48 167	80,8	19,2	918	79,1	20,9	628
	2011/–12 pojke	67,1	32,9	47 429	92,1	7,9	819	80,6	19,4	638
	2012/–13 pojke	63,8	36,2	49 317	89,1	10,9	920	80,3	19,7	655
	2013/–14 pojke	56,5	43,5	49 944	88,2	11,8	845	75,5	24,5	693
	2014/–15 pojke	53,6	46,4	52 388	91,4	8,6	1 008	65,7	34,3	724
	2015/–16 pojke	55,1	44,9	54 875	88,6	11,4	1 052	67,9	32,1	713
	2016/–17 pojke	53,0	47,0	57 185	87,8	12,2	1 109	69,3	30,7	810
	2008/–09 flicka	67,4	32,6	47 767	95,9	4,1	878	77,4	22,6	700
	2009/–10 flicka	71,4	28,6	45 590	92,1	7,9	809	82,6	17,4	628
	2010/–11 flicka	72,5	27,5	45 359	81,8	18,2	817	82,5	17,5	653
	2011/–12 flicka	69,3	30,7	45 230	93,3	6,7	838	84,7	15,3	659
	2012/–13 flicka	65,6	34,4	46 530	90,4	9,6	825	85,3	14,7	624
2013/–14 flicka	59,3	40,7	47 195	93,2	6,8	854	79,3	20,7	663	
2014/–15 flicka	55,3	44,7	50 137	93,3	6,7	895	68,2	31,8	726	
2015/–16 flicka	57,1	42,9	52 077	90,6	9,4	988	68,3	31,7	783	
2016/–17 flicka	54,6	45,4	53 572	90,7	9,3	1 042	68,2	31,8	751	
Årskurs 7	2008/–09 pojke	73,9	26,1	54 036	81,6	18,4	997	81,2	18,8	794
	2009/–10 pojke	79,7	20,3	50 108	81,4	18,6	919	79,4	20,6	761
	2010/–11 pojke	80,9	19,1	48 368	82,2	17,8	932	81,8	18,2	683
	2011/–12 pojke	82,8	17,2	48 550	83,4	16,6	946	82,6	17,4	632
	2012/–13 pojke	83,1	16,9	47 905	84,6	15,4	863	84,7	15,3	621
	2013/–14 pojke	82,9	17,1	49 844	86,0	14,0	874	83,9	16,1	684
	2014/–15 pojke	82,1	17,9	50 980	83,7	16,3	941	77,8	22,2	726
	2015/–16 pojke	82,5	17,5	53 641	84,4	15,6	1 062	83,4	16,6	729
	2016/–17 pojke	82,3	17,7	56 326	84,4	15,6	1 123	80,6	19,4	731
	2008/–09 flicka	80,1	19,9	50 994	86,1	13,9	893	87,4	12,6	776
	2009/–10 flicka	86,2	13,8	48 180	88,0	12,0	895	87,9	12,1	702
	2010/–11 flicka	86,1	13,9	45 966	88,3	11,7	837	82,8	17,2	632
	2011/–12 flicka	87,9	12,1	45 719	91,1	8,9	866	85,9	14,1	669
	2012/–13 flicka	88,3	11,7	45 636	90,2	9,8	865	89,6	10,4	637
2013/–14 flicka	88,1	11,9	47 001	89,1	10,9	806	87,9	12,1	668	
2014/–15 flicka	87,4	12,6	48 078	91,8	8,2	953	84,9	15,1	695	
2015/–16 flicka	87,6	12,4	50 983	89,2	10,8	947	87,2	12,8	727	
2016/–17 flicka	87,4	12,6	53 002	88,5	11,5	1 036	82,3	17,7	797	
Årskurs 8	2008/–09 pojke	64,8	35,2	57 719	75,5	24,5	1 069	67,7	32,3	874
	2009/–10 pojke	70,0	30,0	54 521	72,2	27,8	1 020	66,0	34,0	796
	2010/–11 pojke	71,0	29,0	50 710	74,1	25,9	936	70,8	29,2	770
	2011/–12 pojke	73,7	26,3	48 825	72,2	27,8	953	72,6	27,4	676
	2012/–13 pojke	74,7	25,3	49 004	77,4	22,6	952	74,8	25,2	616
	2013/–14 pojke	73,6	26,4	48 674	74,6	25,4	820	73,0	27,0	655
	2014/–15 pojke	73,9	26,1	50 905	76,3	23,7	972	76,5	23,5	677
	2015/–16 pojke	72,8	27,2	52 914	75,2	24,8	976	68,1	31,9	740
	2016/–17 pojke	72,3	27,7	56 200	76,1	23,9	1 127	72,8	27,2	751
	2008/–09 flicka	74,2	25,8	55 424	80,6	19,4	1 053	81,2	18,8	821
	2009/–10 flicka	79,5	20,5	51 521	80,1	19,9	906	81,3	18,7	779
	2010/–11 flicka	80,7	19,3	48 618	81,6	18,4	930	78,9	21,1	722
	2011/–12 flicka	82,0	18,0	46 282	83,3	16,7	851	79,5	20,5	625
	2012/–13 flicka	82,9	17,1	46 044	86,5	13,5	859	79,8	20,2	672
2013/–14 flicka	82,1	17,9	46 241	83,3	16,7	821	82,5	17,5	675	
2014/–15 flicka	82,1	17,9	47 824	84,9	15,1	875	80,3	19,7	691	
2015/–16 flicka	81,7	18,3	48 959	86,1	13,9	987	80,0	20,0	704	
2016/–17 flicka	81,5	18,5	51 991	83,1	16,9	962	80,0	20,0	739	

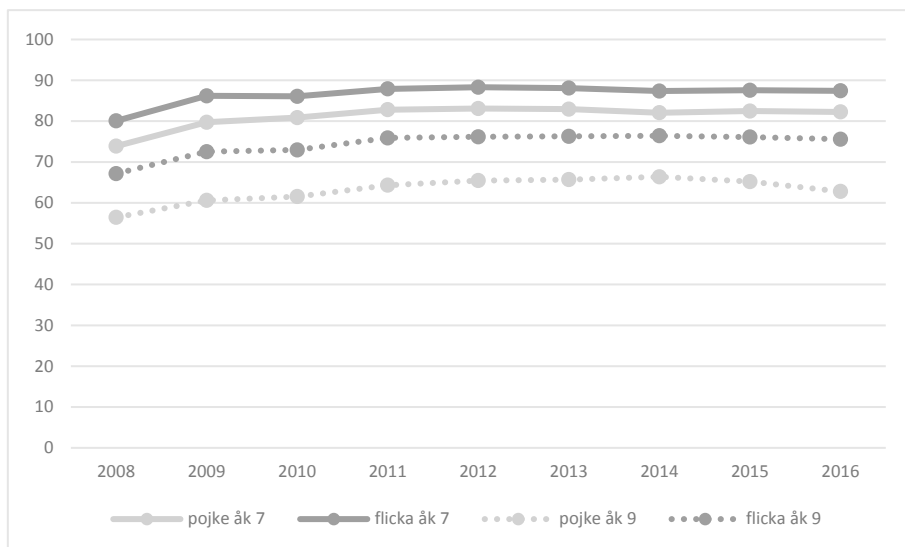
Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 22. Fortsättning.

Läsår och kön	Riket			Uppsala			Södra Dalarna		
	Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.
2008/-09 pojke	56,4	43,6	60 423	65,3	34,7	1 131	61,5	38,5	854
2009/-10 pojke	60,6	39,4	58 116	66,6	33,4	1 080	56,1	43,9	880
2010/-11 pojke	61,5	38,5	54 899	63,8	36,2	1 038	58,6	41,4	807
2011/-12 pojke	64,3	35,7	51 152	64,4	35,6	957	62,6	37,4	775
2012/-13 pojke	65,4	34,6	49 422	65,1	34,9	965	63,9	36,1	668
2013/-14 pojke	65,7	34,3	49 800	68,1	31,9	948	68,3	31,7	656
2014/-15 pojke	66,4	33,6	49 853	68,6	31,4	882	61,7	38,3	692
2015/-16 pojke	65,2	34,8	53 607	64,8	35,2	1 045	65,1	34,9	734
2016/-17 pojke	62,8	37,2	57 328	62,8	37,2	1 112	57,7	42,3	795
2008/-09 flicka	67,2	32,8	57 665	75,8	24,2	1 041	75,9	24,1	813
2009/-10 flicka	72,5	27,5	55 684	74,5	25,5	1 058	73,3	26,7	832
2010/-11 flicka	72,9	27,1	51 783	74,0	26,0	910	76,1	23,9	761
2011/-12 flicka	75,9	24,1	48 940	75,0	25,0	935	72,8	27,2	731
2012/-13 flicka	76,2	23,8	46 566	78,4	21,6	872	72,5	27,5	604
2013/-14 flicka	76,3	23,7	46 515	78,8	21,2	833	73,7	26,3	712
2014/-15 flicka	76,4	23,6	46 916	79,3	20,7	888	76,2	23,8	684
2015/-16 flicka	76,1	23,9	48 716	79,9	20,1	879	71,4	28,6	716
2016/-17 flicka	75,6	24,4	50 099	80,1	19,9	1 024	69,6	30,4	739

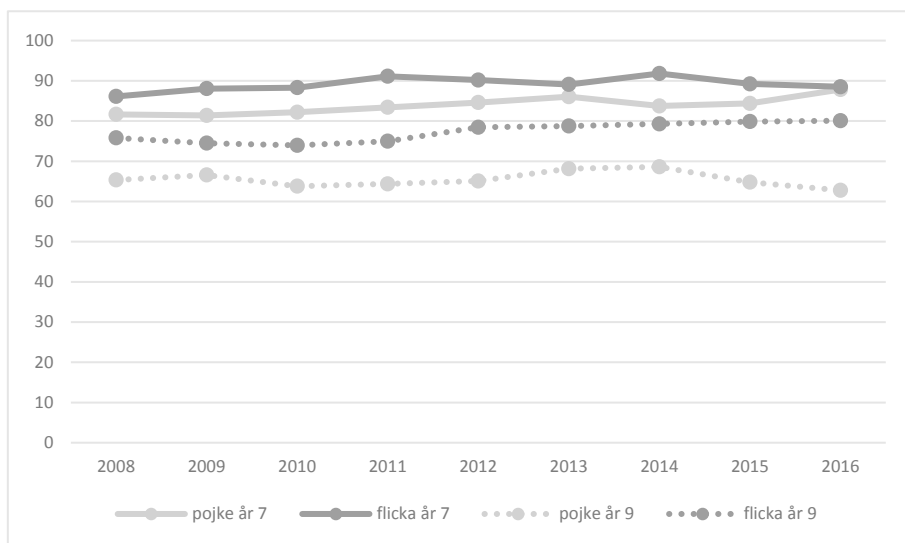
Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 35. Andel pojkar och flickor som läste ett modernt främmande språk i årskurs 7 och årskurs 9, läsår 2008/-09 till 2016/-17, riket.



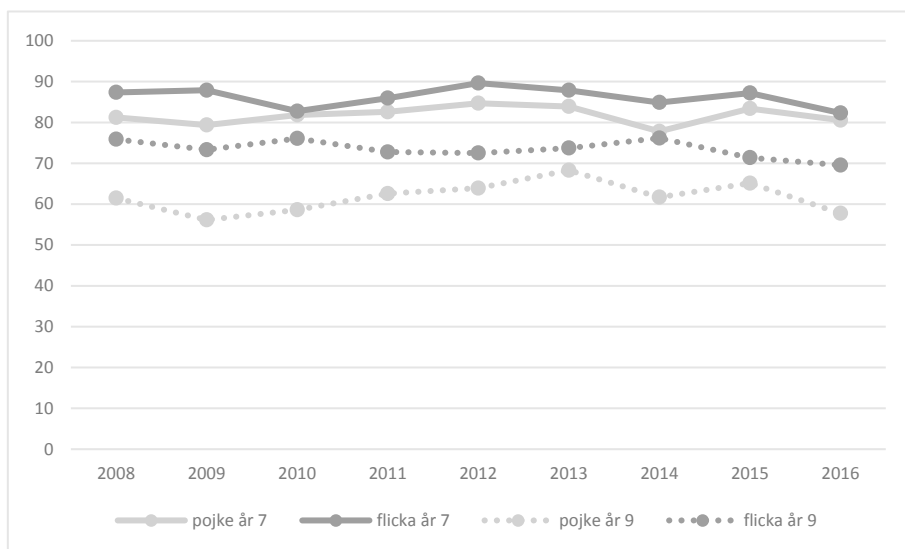
Lsåret 2010 finns inga uppgifter om studier i moderna språk inom ramen för språkval inrapporterat från Uppsala musikklasser, Gränbyskolan, Jumkils skola samt ett antal elever vid Kvarngärdeskolan. Det är svårt att veta huruvida detta beror på att information inte rapporterats in eller om språkstudier kort och gott påbörjades senare i dessa skolor det valda läsåret. Vad som talar emot den senare tolkningen är att språk lästes vid dessa skolor under det föregående läsåret. Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 36. Andel pojkar och flickor som läste ett modernt språk i årskurs 7 och årskurs 9, läsar 2008/-09 till 2016/-17, Uppsala.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 37. Andel pojkar och flickor som läste ett modernt språk i årskurs 7 och årskurs 9, läsar 2008/-09 till 2016/-17, Södra Dalarna.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 23. Elevers språkstudier efter nationell bakgrund i riket, årskurs 6–9 läsår 2008/09 till 2016/17, andelar.

	Utrikes född		Inrikes född m. två utr. födda föräldrar		Utrikes född m minst en inr. född för.		Inrikes född m. en inr. en utr. född för.		Inrikes född. två inr. födda föräldrar		Ej uppgift	
	Spr.	Ej Spr.	Spr.	Ej Spr.	Spr.	Ej Spr.	Spr.	Ej Spr.	Spr.	Ej Spr.	Spr.	Ej Spr.
Årskurs 6												
2008	48,8	51,2	66,2	33,8	74,0	26,0	68,9	31,1	67,5	32,5	42,2	57,8
2009	53,8	46,2	72,8	27,2	75,8	24,2	75,0	25,0	71,1	28,9	41,5	58,5
2010	56,2	43,8	74,4	25,6	80,3	19,7	76,0	24,0	71,6	28,4	40,1	59,9
2011	55,2	44,8	71,3	28,7	72,8	27,2	73,2	26,8	68,6	31,4	47,6	52,4
2012	52,8	47,2	70,1	29,9	70,9	29,1	71,0	29,0	64,5	35,5	39,5	60,5
2013	44,1	55,9	63,6	36,4	64,1	35,9	62,8	37,2	58,2	41,8	29,3	70,7
2014	41,3	58,7	60,6	39,4	59,7	40,3	61,1	38,9	54,5	45,5	23,0	77,0
2015	43,1	56,9	62,8	37,2	64,0	36,0	62,7	37,3	56,3	43,7	20,6	79,4
2016	39,9	60,1	60,9	39,1	61,9	38,1	61,1	38,9	54,4	45,6	16,1	83,9
Årskurs 7												
2008	47,0	53,0	69,1	30,9	81,6	18,4	78,4	21,6	80,6	19,4	35,9	64,1
2009	53,2	46,8	79,5	20,5	89,4	10,6	86,2	13,8	86,3	13,7	36,9	63,1
2010	55,9	44,1	81,7	18,3	90,8	9,2	86,7	13,3	86,6	13,4	32,6	67,4
2011	60,2	39,8	83,2	16,8	90,6	9,4	88,6	11,4	88,4	11,6	40,0	60,0
2012	60,9	39,1	83,9	16,1	90,4	9,6	88,9	11,1	88,8	11,2	39,5	60,5
2013	60,2	39,8	86,0	14,0	90,5	9,5	89,9	10,1	88,7	11,3	29,9	70,1
2014	58,7	41,3	85,1	14,9	89,2	10,8	88,9	11,1	88,4	11,6	27,7	72,3
2015	60,3	39,7	87,2	12,8	89,9	10,1	89,7	10,3	88,9	11,1	19,6	80,4
2016	59,8	40,2	86,5	13,5	86,4	13,6	89,9	10,1	89,6	10,4	16,9	83,1
Årskurs 8												
2008	38,5	61,5	62,4	37,6	75,5	24,5	70,3	29,7	72,8	27,2	27,1	72,9
2009	43,6	56,4	71,6	28,4	84,7	15,3	77,6	22,4	77,9	22,1	28,5	71,5
2010	44,8	55,2	74,4	25,6	83,4	16,6	79,0	21,0	79,3	20,7	25,5	74,5
2011	48,8	51,2	77,2	22,8	86,4	13,6	81,3	18,7	81,2	18,8	29,2	70,8
2012	51,0	49,0	78,2	21,8	87,2	12,8	82,1	17,9	82,2	17,8	25,4	74,6
2013	47,8	52,2	78,2	21,8	85,7	14,3	82,3	17,7	81,8	18,2	24,1	75,9
2014	48,6	51,4	80,4	19,6	85,7	14,3	83,0	17,0	82,2	17,8	19,9	80,1
2015	47,9	52,1	80,2	19,8	84,5	15,5	83,7	16,3	82,4	17,6	11,2	88,8
2016	48,5	51,5	82,0	18,0	81,8	18,2	84,1	15,9	83,1	16,9	6,7	93,3
Årskurs 9												
2008	34,0	66,0	54,8	45,2	72,8	27,2	61,0	39,0	64,9	35,1	29,2	70,8
2009	36,7	63,3	64,0	36,0	77,6	22,4	67,8	32,2	69,5	30,5	24,2	75,8
2010	36,3	63,7	65,8	34,2	78,8	21,2	69,7	30,3	70,4	29,6	19,9	80,1
2011	40,2	59,8	69,6	30,4	79,5	20,5	72,5	27,5	73,6	26,4	26,3	73,7
2012	41,6	58,4	71,1	28,9	80,6	19,4	74,3	25,7	74,4	25,6	21,9	78,1
2013	40,7	59,3	72,0	28,0	80,6	19,4	74,7	25,3	75,1	24,9	15,9	84,1
2014	39,5	60,5	72,6	27,4	80,2	19,8	75,9	24,1	76,6	23,4	12,8	87,2
2015	40,1	59,9	75,6	24,4	82,1	17,9	77,3	22,7	76,7	23,3	6,9	93,1
2016	38,9	61,1	75,7	24,3	79,7	20,3	78,3	21,7	77,5	22,5	3,1	96,9

Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB.

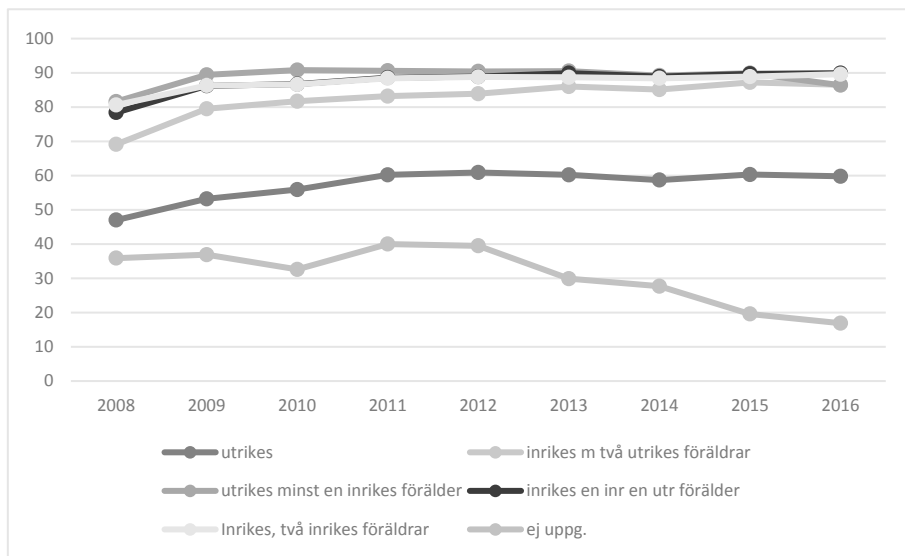
Förkortningar: Spr=språk Ej spr=ej språk.

Tabell 24. Antal elever efter nationell bakgrund i riket årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17.

		Utrikes född	Inrikes född m. två utr. födda föräldrar	Utrikes född m. minst en inr. född för.	Inrikes född m. en inr. en utr. född för.	Inrikes född, två inr. födda föräldrar	Ej uppgift	Total N.
Årskurs 6	2008	6 795	9 536	749	9 660	70 448	325	97 513
	2009	7 317	9 151	855	9 249	66 649	366	93 587
	2010	7 601	9 422	942	9 323	65 911	327	93 526
	2011	7 604	9 224	976	9 318	65 188	349	92 659
	2012	8 198	9 408	1 061	9 814	66 943	423	95 847
	2013	8 688	9 573	1 113	10 112	67 084	570	97 140
	2014	9 556	10 028	1 073	10 891	70 198	779	102 525
	2015	10 205	10 756	1 088	11 380	72 443	1 080	106 952
2016	11 388	11 468	1 138	11 683	73 386	1 694	110 757	
Årskurs 7	2008	6 951	10 241	696	10 463	76 367	312	105 030
	2009	7 562	9 559	756	9 664	70 332	415	98 288
	2010	7 941	9 169	878	9 289	66 695	362	94 334
	2011	8 209	9 477	960	9 333	65 940	350	94 269
	2012	8 315	9 259	1 002	9 338	65 219	408	93 541
	2013	9 416	9 393	1 055	9 769	66 663	549	96 845
	2014	9 994	9 642	1 144	10 154	67 276	848	99 058
	2015	10 890	10 061	1 104	10 955	70 262	1 352	104 624
2016	11 557	10 744	1 098	11 383	72 457	2 089	109 328	
Årskurs 8	2008	7 112	10 233	669	11 280	83 510	339	113 143
	2009	7 751	10 252	699	10 506	76 441	393	106 042
	2010	8 325	9 600	781	9 686	70 583	353	99 328
	2011	8 636	9 167	884	9 260	66 760	400	95 107
	2012	8 946	9 489	977	9 316	65 847	473	95 048
	2013	9 629	9 231	993	9 347	65 143	572	94 915
	2014	10 781	9 434	1 091	9 804	66 644	975	98 729
	2015	11 583	9 700	1 167	10 176	67 335	1 912	101 873
2016	12 472	10 056	1 120	10 926	70 271	3 346	108 191	
Årskurs 9	2008	7 169	10 321	628	11 751	87 924	295	118 088
	2009	7 800	10 233	679	11 287	83 387	414	113 800
	2010	8 375	10 259	717	10 495	76 444	392	106 682
	2011	9 039	9 608	804	9 717	70 510	414	100 092
	2012	9 442	9 184	896	9 279	66 693	494	95 988
	2013	10 187	9 473	998	9 288	65 779	590	96 315
	2014	10 942	9 286	1 015	9 352	65 003	1 171	96 769
	2015	12 439	9 461	1 120	9 826	66 749	2 728	102 323
2016	13 305	9 687	1 177	10 150	67 496	5 612	107 427	

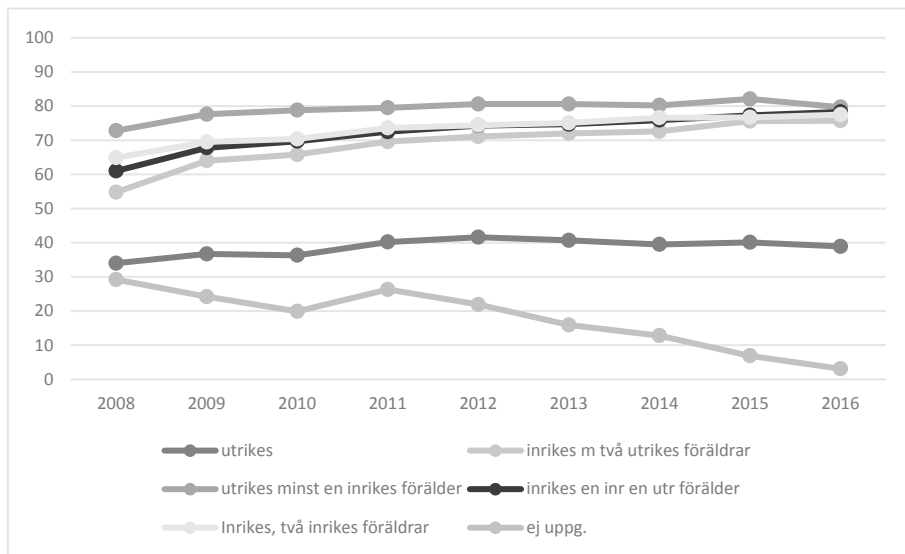
Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 38. Andel elever som läste språk i årskurs 7 efter nationell bakgrund, läsår 2008/09 till 2016/17.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 39. Andel elever som läste språk i årskurs 9 efter nationell bakgrund, läsår 2008/09 till 2016/17.



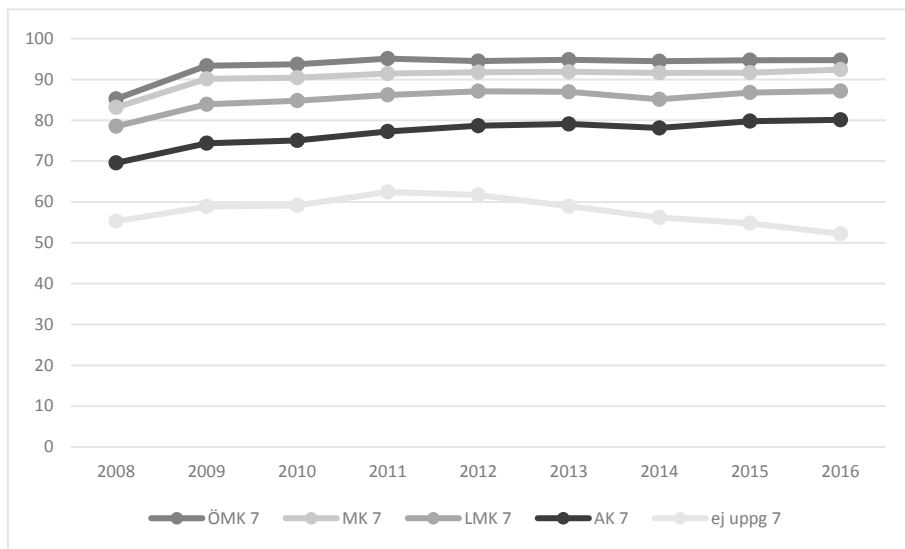
Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 25. Andel elever som läste språk efter familjens sociala klass i riket samt totalt antal individer, årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17.

		Övre medelkl.		Medelkl.		Lägre medelkl.		Arberarkl.		Ej uppgift	
		Språk	Total N.	Språk	Total N.	Språk	Total N.	Språk	Total N.	Språk	Total N.
Årskurs 6	2008	74,2	16 260	70,2	32 282	66,4	13 090	60,2	29 153	53,0	6 728
	2009	80,7	16 049	74,5	30 928	70,6	12 267	62,5	27 431	57,3	6 912
	2010	80,7	16 378	75,5	31 206	71,2	12 359	63,3	26 547	58,1	7 036
	2011	77,5	16 104	71,5	33 639	67,1	10 661	61,3	25 490	57,2	6 765
	2012	74,7	17 483	68,1	32 458	62,7	11 995	57,5	26 612	55,1	7 299
	2013	68,0	18 237	61,7	33 471	56,3	11 850	50,2	25 567	45,5	8 015
	2014	65,0	17 406	58,0	40 118	52,5	10 071	47,2	25 933	40,8	8 997
	2015	66,4	18 566	59,8	42 054	53,9	10 193	49,1	25 933	41,7	10 206
	2016	65,7	19 217	57,8	42 866	50,7	10 335	47,3	26 386	37,3	11 953
Årskurs 7	2008	85,2	17 324	83,2	34 899	78,5	14 163	69,6	31 316	55,3	7 328
	2009	93,3	16 754	90,1	32 344	83,9	13 058	74,4	28 765	58,9	7 367
	2010	93,7	16 344	90,4	31 351	84,8	12 228	75,1	27 069	59,1	7 342
	2011	95,1	16 231	91,4	33 871	86,2	11 012	77,3	25 650	62,4	7 505
	2012	94,5	16 891	91,8	31 455	87,1	11 668	78,7	26 125	61,7	7 402
	2013	94,8	17 749	91,9	32 309	87,0	11 945	79,1	26 374	59,0	8 468
	2014	94,5	16 438	91,6	38 561	85,1	9 358	78,1	25 243	56,2	9 458
	2015	94,7	17 662	91,7	40 258	86,8	10 037	79,8	25 884	54,8	10 783
	2016	94,7	18 565	92,4	42 058	87,2	10 177	80,1	25 937	52,2	12 591
Årskurs 8	2008	81,7	18 671	77,5	37 840	69,6	14 960	58,6	33 740	46,9	7 932
	2009	89,7	17 744	83,3	34 973	74,9	14 143	62,5	31 162	49,8	8 020
	2010	90,4	17 040	84,8	32 778	76,0	13 001	63,9	28 606	49,2	7 903
	2011	91,5	15 992	86,2	33 938	77,7	11 034	66,4	26 268	50,8	7 875
	2012	91,9	17 060	87,1	31 489	79,7	11 977	67,9	26 343	51,6	8 179
	2013	91,6	17 161	87,0	31 504	79,1	11 685	67,2	25 911	46,6	8 654
	2014	92,3	16 049	87,0	37 103	77,5	9 650	68,4	25 820	45,5	10 107
	2015	92,3	16 567	87,2	38 677	77,6	9 364	68,6	25 259	41,0	12 006
	2016	92,9	17 670	87,3	40 250	79,2	10 029	70,0	25 899	37,5	14 343
Årskurs 9	2008	77,5	19 495	70,1	39 081	61,0	15 743	48,8	35 288	41,1	8 481
	2009	83,7	19 206	76,0	37 803	64,5	14 995	52,6	33 289	42,6	8 507
	2010	85,1	18 083	76,6	35 396	66,6	14 054	52,9	30 677	41,0	8 472
	2011	87,5	16 771	79,6	35 287	68,0	11 848	56,2	27 638	43,1	8 548
	2012	87,3	16 948	80,8	31 545	70,1	12 051	57,6	26 835	42,1	8 609
	2013	88,2	17 392	81,1	31 549	71,6	11 956	57,7	26 030	39,3	9 388
	2014	89,1	15 235	82,4	36 112	70,3	9 303	59,5	25 660	36,4	10 459
	2015	89,6	16 126	82,5	37 283	71,0	9 616	60,6	25 911	32,2	13 387
	2016	89,7	16 586	83,2	38 728	71,5	9 398	61,3	25 303	25,9	17 412

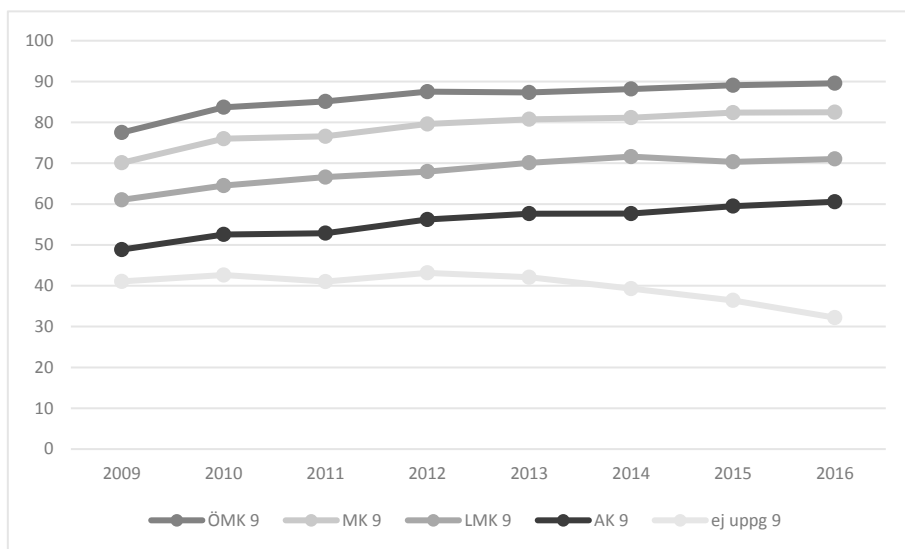
Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 40. Andel elever i riket som läste språk i årskurs 7 efter familjens sociala klass, läsår 2008/-09 till 2016/-17.



Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB. ÖMK = övre medelklass, MK = medelklass, LMK = lägre medelklass, AK = arbetarklass.

Diagram 41. Andel elever i riket som läste språk i årskurs 9 efter familjens sociala klass, läsår 2008/-09 till 2016/-17.



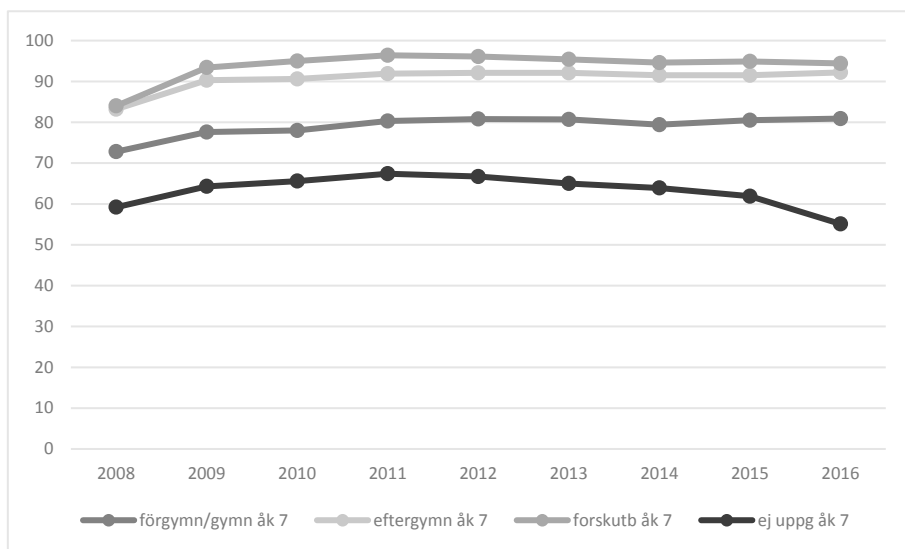
Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB. ÖMK = övre medelklass, MK = medelklass, LMK = lägre medelklass, AK = arbetarklass.

Tabell 26. Andel elever som läste språk i riket efter familjens högsta utbildning samt totalt antal individer, årskurs 6–9 läsår 2008/–09 till 2016/–17.

	Läsår	Förgymn./gymn. utbildning		Eftergymnasial utbildning		Forskutbildning		Ej uppgift	
		Språk	Total N.	Språk	Total N.	Språk	Total N.	Språk	Total N.
Årskurs 6	2008	62,3	45 476	71,1	44 363	76,8	1 950	55,6	5 724
	2009	65,3	42 404	75,6	43 344	87,9	2 017	60,5	5 822
	2010	66,1	41 122	76,4	44 301	86,2	2 073	60,6	6 030
	2011	63,2	40 142	72,9	44 496	85,3	2 259	60,1	5 762
	2012	59,2	40 244	69,5	46 959	83,5	2 310	57,1	6 334
	2013	51,7	39 277	63,0	48 725	77,7	2 511	49,1	6 627
	2014	48,3	40 408	59,4	52 330	74,1	2 703	44,6	7 084
	2015	49,7	40 457	61,1	55 844	74,6	3 066	45,9	7 585
2016	47,3	40 260	59,2	58 502	74,2	3 127	40,2	8 868	
Årskurs 7	2008	72,8	49 471	83,2	47 258	84,0	2 011	59,2	6 290
	2009	77,6	45 139	90,3	44 844	93,4	2 013	64,3	6 292
	2010	78,0	42 112	90,6	43 804	95,0	2 059	65,6	6 359
	2011	80,3	40 984	91,9	44 748	96,4	2 133	67,4	6 404
	2012	80,8	39 886	92,1	44 946	96,1	2 303	66,7	6 406
	2013	80,7	40 139	92,1	47 222	95,4	2 350	65,0	7 134
	2014	79,4	39 548	91,5	49 363	94,6	2 626	63,9	7 521
	2015	80,5	40 540	91,5	53 022	94,9	2 797	61,9	8 265
2016	80,9	40 658	92,2	55 928	94,4	3 057	55,1	9 685	
Årskurs 8	2008	62,9	53 858	78,2	50 306	82,9	2 078	50,9	6 901
	2009	66,7	49 199	84,8	47 861	93,2	2 061	55,0	6 921
	2010	67,9	44 970	85,9	45 398	94,2	2 053	54,8	6 907
	2011	70,1	41 929	87,4	44 231	93,3	2 092	57,3	6 855
	2012	71,3	40 860	88,0	44 941	94,7	2 169	56,8	7 078
	2013	70,2	39 878	87,6	45 318	94,0	2 332	52,9	7 387
	2014	70,6	40 314	87,6	47 730	94,0	2 406	52,4	8 279
	2015	69,9	39 694	87,3	50 116	94,2	2 704	48,2	9 359
2016	71,1	40 806	87,9	53 150	93,2	2 780	41,0	11 455	
Årskurs 9	2008	53,3	56 956	72,5	51 649	79,4	2 160	45,0	7 323
	2009	57,1	53 356	78,1	50 857	88,8	2 146	47,5	7 441
	2010	57,3	48 792	79,1	48 313	90,4	2 123	45,9	7 454
	2011	60,9	44 621	81,4	45 763	92,0	2 122	48,5	7 586
	2012	61,5	41 698	82,3	44 486	91,4	2 130	47,4	7 674
	2013	61,5	40 821	82,7	45 241	92,4	2 187	45,1	8 066
	2014	62,4	39 968	83,3	45 716	92,4	2 406	42,6	8 679
	2015	62,6	40 454	83,1	48 416	91,3	2 492	38,0	10 961
2016	62,7	39 960	83,7	50 315	92,4	2 707	28,7	14 445	

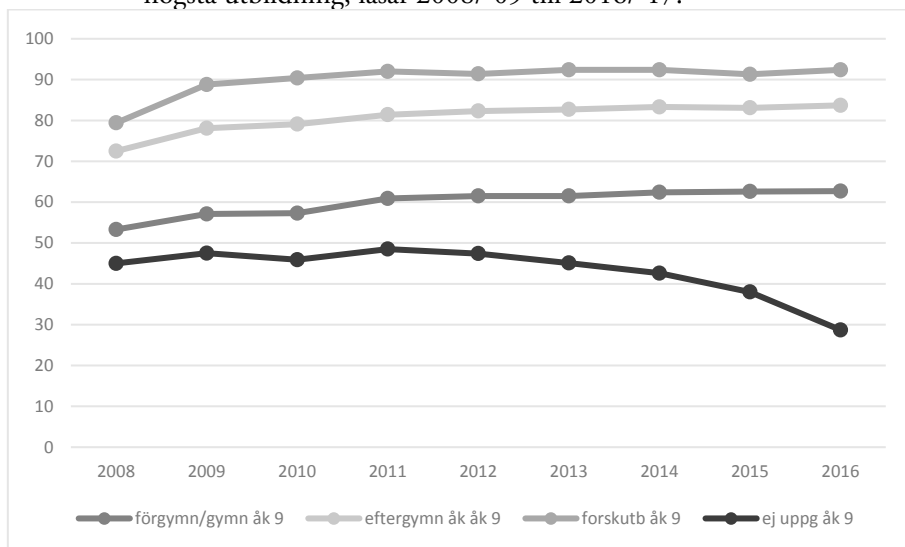
Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 42. Andel elever i riket som läste språk i årskurs 7 efter familjens högsta utbildning, riket läsår 2008/-09 till 2016/-17.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 43. Andel elever i riket som läste språk i årskurs 9 efter familjens högsta utbildning, läsår 2008/-09 till 2016/-17.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 27. Antal individer, totalt, efter kön, efter nationell bakgrund, efter familjens högsta utbildning samt familjens sociala klass för elever i kohortstudien läsår 2013/-14 till 2015/-16.

		Uppdelat efter språk			Språk / ej språk		
		Riket	Uppsala	S. Dalarna	Riket	Uppsala	S. Dalarna
Totalt antal elever kohorten		93 783	1 645	1 305	93 783	1 648	1 305
Kön	Pojke	48 292	855	662	48 292	857	662
	Flicka	45 491	790	643	45 491	791	643
Nationell bakgrund	Utrikes född	8 516	97	131	8 516	97	131
	Inrikes m. två utr. föräldrar	9 141	182	53	9 141	182	53
	Utrikes minst en inr. förälder	1010	12	14	1 010	12	14
	Inrikes en inr. en utr. förälder	94 97	180	106	9 497	182	106
	Inrikes två inr. föräldrar	65 527	1 173	1 001	65 527	1 174	1 001
	Ej uppgift	92	1	0	92	1	0
Familjens utb. nivå	Förgymnasial utbildning	3 463	54	53	3 463	54	53
	Gymnasial utbildning	35 546	539	528	35 546	539	528
	Eftergymn. utb. > tre år	16 377	220	230	16 377	220	230
	Eftergymn. utb. tre år<	29 992	596	395	29 992	598	395
	Forskarutbildning	2 283	167	19	2 283	168	19
	Ej uppgift	6 122	69	80	6 122	69	80
Familjens klassfraktion	Kulturell öv. medelklass	16 103	395	198	16 103	396	198
	Ekonomisk öv. medelklass	1 333	16	13	1 333	16	13
	Kulturell medelklass	31 703	605	431	31 703	607	431
	Ekonomisk medelklass	138	2	3	138	2	3
	Lägre medelklass	11 720	207	168	11 720	207	168
	Arbetarklass	25 560	340	388	25 560	340	388
Ej uppgift	7 226	80	104	7 226	80	104	
Kön och familjens klass	Övre medelklass pojke	8 937	199	104	8 937	199	104
	Övre medelklass flicka	8 499	212	107	8 499	212	107
	Medelklass pojke	16 462	337	231	16 462	337	231
	Medelklass flicka	15 379	270	203	15 379	270	203
	Lägre medelklass pojke	6 058	104	92	6 058	104	92
	Lägre medelklass flicka	5 662	103	76	5 662	103	76
	Arbetarklass pojke	13 140	180	193	13 140	180	193
	Arbetarklass flicka	12 420	160	195	12 420	160	195
	Ej uppgift pojke	3 695	35	42	3 695	35	42
Ej uppgift flicka	3 531	45	62	3 531	45	62	

Källa: Egen bearbetning av aidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 28. Språk efter årskurs och kön årskurs 7–9 läsår 2013/–14 till 2015/–16 i riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.

Riket	Kön	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total %
Årskurs 7	Pojke	24,4	12,9	46,4	0,3	16,0	100,0
	Flicka	18,0	20,6	50,3	0,3	10,8	100,0
	Total	21,3	16,6	48,3	0,3	13,5	100,0
Årskurs 8	Pojke	22,4	11,8	42,0	0,3	23,5	100,0
	Flicka	17,1	19,5	47,6	0,3	15,5	100,0
	Total	19,8	15,5	44,7	0,3	19,7	100,0
Årskurs 9	Pojke	20,9	11,0	38,6	0,3	29,3	100,0
	Flicka	16,1	18,4	44,9	0,3	20,3	100,0
	Total	18,6	14,6	41,6	0,3	24,9	100,0
Uppsala	Kön	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total %
Årskurs 7	Pojke	22,5	11,8	52,7	-	13,0	100,0
	Flicka	14,7	21,4	53,5	-	10,4	100,0
	Total	18,7	16,4	53,1	-	11,8	100,0
Årskurs 8	Pojke	19,3	10,6	47,1	-	23,0	100,0
	Flicka	14,3	20,4	52,0	-	13,3	100,0
	Total	16,9	15,3	49,5	-	18,3	100,0
Årskurs 9	Pojke	17,9	9,9	42,2	-	30,0	100,0
	Flicka	13,5	19,2	49,5	-	17,8	100,0
	Total	15,8	14,4	45,7	-	24,1	100,0
Dalarna	Kön	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total %
Årskurs 7	Pojke	24,8	10,7	50,2	-	14,3	100,0
	Flicka	17,9	16,5	56,0	-	9,6	100,0
	Total	21,4	13,6	53,0	-	12,0	100,0
Årskurs 8	Pojke	23,6	9,4	45,3	-	21,7	100,0
	Flicka	17,4	15,6	53,0	-	14,0	100,0
	Total	20,5	12,4	49,1	-	18,0	100,0
Årskurs 9	Pojke	21,5	8,9	41,1	-	28,5	100,0
	Flicka	15,9	14,9	47,7	-	21,5	100,0
	Total	18,7	11,9	44,4	-	25,0	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 29. Språk efter nationell bakgrund, årskurs 7–9 läsår 2013/–14 till 2015/–16 i riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.

	Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Årskurs 7 2013/–14						
Utrikes född	62,7	37,3	64,9	35,1	55,0	45,0
Inrikes m två utr. föräldrar	86,6	13,4	84,1	15,9	86,8	13,2
Utrikes minst en inr. förälder	91,2	8,8	100,0	0	92,9	7,1
Inrikes en inr. en utr. förälder	90,4	9,6	90,7	9,3	88,7	11,3
Inrikes, två inr. föräldrar	89,0	11,0	90,4	9,6	92,2	7,8
Ej uppgift	44,6	55,4	-	-	-	-
Årskurs 8 2014/–15						
Utrikes född	57,7	42,3	57,7	42,3	49,6	50,4
Inrikes m två utr. föräldrar	81,2	18,8	73,6	26,4	79,2	20,8
Utrikes minst en inr. förälder	87,4	12,6	100,0	0	100,0	0
Inrikes en inr. en utr. förälder	83,7	16,3	83,0	17,0	83,0	17,0
Inrikes, två inr. föräldrar	82,6	17,4	84,6	15,4	86,1	13,9
Ej uppgift	39,1	60,9	-	-	-	-
Årskurs 9 2015/–16						
Utrikes född	53,5	46,5	53,6	46,4	43,5	56,5
Inrikes m två utr. föräldrar	76,6	23,4	67,6	32,4	71,7	28,3
Utrikes minst en inr. förälder	84,2	15,8	91,7	8,3	100,0	0
Inrikes en inr. en utr. förälder	78,0	22,0	73,6	26,4	78,3	21,7
Inrikes, två inr. föräldrar	77,2	22,8	79,4	20,6	78,5	21,5
Ej uppgift	29,3	70,7	-	-	-	-

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 30. Språkstudier efter elevens nationella bakgrund, riket årskurs 7–9
läsar 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Riket	Språk					Total
Årskurs 7 2013/-14	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total
Utrikes född	13,1	16,7	32,6	0,3	37,3	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	17,6	22,9	46,0	0,2	13,4	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	18,7	24,7	47,2	0,6	8,8	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	18,5	20,2	51,2	0,5	9,6	100,0
Inrikes två inr. föräldrar	23,3	15,1	50,3	0,3	11,0	100,0
Ej uppgift	9,8	15,2	19,6	0,0	55,4	100,0
Total	21,3	16,6	48,3	0,3	13,5	100,0
Årskurs 8 2014/-15	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total
Utrikes född	12,3	15,3	29,8	0,3	42,3	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	16,7	21,8	42,6	0,1	18,8	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	18,5	23,9	44,2	0,9	12,6	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	17,3	18,6	47,3	0,5	16,3	100,0
Inrikes två inr. föräldrar	21,6	14,1	46,6	0,3	17,4	100,0
Ej uppgift	5,4	15,3	18,5	0,0	60,9	100,0
Total	19,8	15,6	44,7	0,3	19,6	100,0
Årskurs 9 2015/-16	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total
Utrikes född	11,3	13,9	28,0	0,3	46,5	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	15,7	20,2	40,6	0,1	23,4	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	17,7	24,0	41,6	0,9	15,8	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	16,3	17,5	43,7	0,5	22,0	100,0
Inrikes två inr. föräldrar	20,3	13,3	43,3	0,3	22,8	100,0
Ej uppgift	5,4	10,9	13,0	0,0	70,7	100,0
Total	18,6	14,6	41,6	0,3	24,9	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 31. Språkstudier efter elevens nationella bakgrund, Uppsala årskurs 7–9
läsar 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Uppsala	Språk					Total
Årskurs 7 2013/-14	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total	Total
Utrikes född	9,3	20,6	35,0	35,1	100,0	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	13,2	23,1	47,8	15,9	100,0	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	33,3	16,7	50,0	0,0	100,0	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	16,7	21,1	52,8	9,4	100,0	100,0
Inrikes två inr. föräldrar	20,5	14,3	55,6	9,6	100,0	100,0
Total	18,7	16,4	53,2	11,7	100,0	100,0
Årskurs 8 2014/-15	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total	Total
Utrikes född	8,2	18,6	30,9	42,3	100,0	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	11,5	20,3	41,8	26,4	100,0	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	33,3	16,7	50,0	0,0	100,0	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	13,9	18,9	50,0	17,2	100,0	100,0
Inrikes två inr. föräldrar	18,7	13,7	52,2	15,4	100,0	100,0
Total	16,9	15,3	49,5	18,3	100,0	100,0
Årskurs 9 2015/-16	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total	Total
Utrikes född	7,2	17,5	28,9	46,4	100,0	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	11,0	18,1	38,5	32,4	100,0	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	33,3	16,7	41,7	8,3	100,0	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	12,8	16,6	43,9	26,7	100,0	100,0
Inrikes två inr. föräldrar	17,6	13,2	48,6	20,6	100,0	100,0
Total	15,8	14,4	45,7	24,1	100,0	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 32. Språkstudier efter elevens nationella bakgrund, Södra Dalarna
 årskurs 7–9 läsår 2013/–14 till 2015/–16, andelar.

Södra Dalarna	Språk				
Årskurs 7 2013/–14	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Utrikes född	11,5	16,8	26,7	45,0	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	28,3	22,6	35,9	13,2	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	21,4	21,4	50,1	7,1	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	17,0	18,9	52,8	11,3	100,0
Inrikes, två inr. föräldrar	22,8	12,0	57,4	7,8	100,0
Total	21,4	13,6	53,0	12,0	100,0
Årskurs 8 2014/–15	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Utrikes född	10,7	14,5	24,4	50,4	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	26,4	22,6	30,2	20,8	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	28,6	21,4	50,0	0,0	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	17,0	17,0	49,0	17,0	100,0
Inrikes, två inr. föräldrar	21,8	11,0	53,3	13,9	100,0
Total	20,6	12,4	49,1	17,9	100,0
Årskurs 9 2015/–16	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Utrikes född	9,2	12,2	22,1	56,5	100,0
Inrikes m två utr. föräldrar	26,4	22,7	22,6	28,3	100,0
Utrikes minst en inr. förälder	28,6	21,4	50,0	0,0	100,0
Inrikes en inr. en utr. förälder	16,0	17,0	45,3	21,7	100,0
Inrikes, två inr. föräldrar	19,7	10,6	48,2	21,5	100,0
Total	18,7	11,9	44,3	25,1	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

 Tabell 33. Social klass efter nationell bakgrund, riket, Uppsala och Södra
 Dalarna familjer i kohortstudien, andelar.

		Övre medelkl.	Medelkl.	Lägre medelkl.	Arbetarl.	Ej uppgift	Total
Riket	Utrikes född	3,6	5,2	3,5	29,5	58,2	100,0
	Inrikes m två utr. föräldrar	7,4	18,9	10,7	55,6	7,4	100,0
	Utrikes minst en inr. förälder	25,9	31,3	9,5	13,1	20,2	100,0
	Inrikes en inr. en utr. förälder	19,5	34,2	13,3	28,2	4,8	100,0
	Inrikes två inr. föräldrar	21,9	39,8	13,9	23,1	1,3	100,0
	Ej uppgift	1,1	1,1	0,0	4,3	93,5	100,0
Total	18,6	33,9	12,5	27,3	7,7	100,0	
Uppsala	Utrikes född	6,2	9,3	5,1	29,9	49,5	100,0
	Inrikes m två utr. föräldrar	9,4	24,7	13,7	45,6	6,6	100,0
	Utrikes minst en inr. förälder	33,3	41,8	8,3	8,3	8,3	100,0
	Inrikes en inr. en utr. förälder	28,0	41,8	6,6	20,9	2,7	100,0
	Inrikes två inr. föräldrar	28,4	40,4	14,0	16,1	1,1	100,0
	Total	25,0	36,9	12,6	20,6	4,9	100,0
Södra Dalarna	Utrikes född	2,3	4,6	2,3	30,5	60,3	100,0
	Inrikes m två utr. föräldrar	3,8	20,7	15,1	54,7	5,7	100,0
	Utrikes minst en inr. förälder	7,1	28,6	7,1	14,3	42,9	100,0
	Inrikes en inr. en utr. förälder	19,8	24,5	15,1	36,8	3,8	100,0
	Inrikes två inr. föräldrar	18,4	38,6	14,0	27,8	1,2	100,0
	Total	16,2	33,2	12,9	29,7	8,0	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 34. Språkstudier i riket, Uppsala och Södra Dalarna efter familjens utbildningsnivå, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

	Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Årskurs 7 2013/-14						
Förgymnasial utbildning	65,6	34,4	70,4	29,6	64,2	35,8
Gymnasial utbildning	83,1	16,9	83,7	16,3	85,8	14,2
Eftergymn. utb. > tre år	90,1	9,9	85,9	14,1	90,4	9,6
Eftergymn. utb. tre år<	93,6	6,4	94,0	6,0	97,2	2,8
Forskarutbildning	95,6	4,4	95,8	4,2	89,5	10,5
Ej uppgift	69,8	30,2	78,3	21,7	65,0	35,0
Årskurs 8 2014/-15						
Förgymnasial utbildning	54,6	45,4	50,0	50,0	62,3	37,7
Gymnasial utbildning	74,2	25,8	73,8	26,2	77,1	22,9
Eftergymn. utb. > tre år	85,1	14,9	76,8	23,2	83,9	16,1
Eftergymn. utb. tre år<	90,4	9,6	90,8	9,2	94,7	5,3
Forskarutbildning	94,8	5,2	95,2	4,8	84,2	15,8
Ej uppgift	62,9	37,1	72,5	27,5	60,0	40,0
Årskurs 9 2015/-16						
Förgymnasial utbildning	46,6	53,4	42,6	57,4	50,9	49,1
Gymnasial utbildning	67,1	32,9	66,8	33,2	68,4	31,6
Eftergymn. utb. > tre år	80,5	19,5	69,1	30,9	78,3	21,7
Eftergymn. utb. tre år<	87,2	12,8	86,6	13,4	89,9	10,1
Forskarutbildning	92,9	7,1	91,1	8,9	78,9	21,1
Ej uppgift	57,7	42,3	66,7	33,3	50,0	50,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 35. Språkstudier i riket efter familjens utbildningsnivå, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Årskurs	Riket					
	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total
Årskurs 7 2013/-14						
Förgymnasial utbildning	15,7	13,1	36,5	0,3	34,4	100,0
Gymnasial utbildning	21,9	12,4	48,5	0,3	16,9	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	21,9	16,2	51,6	0,4	9,9	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	22,2	20,9	50,2	0,3	6,4	100,0
Forskarutbildning	22,6	30,3	42,4	0,3	4,4	100,0
Ej uppgift	13,6	18,2	37,6	0,4	30,2	100,0
Årskurs 8 2014/-15						
Förgymnasial utbildning	13,0	11,7	29,7	0,2	45,4	100,0
Gymnasial utbildning	19,7	11,1	43,2	0,2	25,8	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	20,9	15,2	48,7	0,3	14,9	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	21,6	20,1	48,4	0,3	9,6	100,0
Forskarutbildning	22,1	30,3	42,0	0,4	5,2	100,0
Ej uppgift	12,4	16,2	33,9	0,4	37,1	100,0
Årskurs 9 2015/-16						
Förgymnasial utbildning	11,0	9,9	25,4	0,3	53,4	100,0
Gymnasial utbildning	17,8	10,1	39,0	0,2	32,9	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	19,9	14,4	45,9	0,3	19,5	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	21,0	19,4	46,5	0,3	12,8	100,0
Forskarutbildning	21,6	29,9	41,1	0,3	7,1	100,0
Ej uppgift	11,4	14,6	31,2	0,5	42,3	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 36. Språkstudier i Uppsala efter familjens utbildningsnivå, årskurs 7–9
läsar 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Årskurs 7 2013/-14	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Förgymnasial utbildning	14,8	14,8	40,8	29,6	100,0
Gymnasial utbildning	19,7	9,8	54,2	16,3	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	17,7	17,7	50,5	14,1	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	17,6	19,5	56,9	6,0	100,0
Forskarutbildning	23,4	24,5	47,9	4,2	100,0
Ej uppgift	16,0	18,8	43,5	21,7	100,0
Årskurs 8 2014/-15	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Förgymnasial utbildning	11,1	9,3	29,6	50,0	100,0
Gymnasial utbildning	17,4	8,5	47,9	26,2	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	14,1	16,4	46,3	23,2	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	16,3	18,3	56,2	9,2	100,0
Forskarutbildning	24,0	25,7	45,5	4,8	100,0
Ej uppgift	14,5	18,9	39,1	27,5	100,0
Årskurs 9 2015/-16	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Förgymnasial utbildning	9,3	9,3	24,0	57,4	100,0
Gymnasial utbildning	16,1	8,0	42,7	33,2	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	12,7	14,1	42,3	30,9	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	15,8	18,0	52,8	13,4	100,0
Forskarutbildning	22,8	23,9	44,3	9,0	100,0
Ej uppgift	11,6	16,0	39,1	33,3	100,0

Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

 Tabell 37. Språkstudier i Södra Dalarna efter familjens utbildningsnivå, årskurs 7–9
läsar 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Årskurs 7 2013/-14	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Förgymnasial utbildning	15,1	17,0	32,1	35,8	100,0
Gymnasial utbildning	23,1	10,4	52,3	14,2	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	23,0	11,7	55,7	9,6	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	21,3	19,0	56,9	2,8	100,0
Forskarutbildning	21,1	21,1	47,3	10,5	100,0
Ej uppgift	10,0	8,8	46,2	35,0	100,0
Årskurs 8 2014/-15	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Förgymnasial utbildning	20,8	11,3	30,2	37,7	100,0
Gymnasial utbildning	21,2	10,1	45,8	22,9	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	21,3	9,6	53,0	16,1	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	21,3	17,7	55,7	5,3	100,0
Forskarutbildning	21,1	21,1	42,0	15,8	100,0
Ej uppgift	10,0	8,8	41,2	40,0	100,0
Årskurs 9 2015/-16	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Förgymnasial utbildning	15,1	11,3	24,5	49,1	100,0
Gymnasial utbildning	19,1	9,3	40,0	31,6	100,0
Eftergymn. utb. > tre år	20,0	9,1	49,2	21,7	100,0
Eftergymn. utb. tre år<	19,8	17,7	52,4	10,1	100,0
Forskarutbildning	21,1	21,1	36,7	21,1	100,0
Ej uppgift	8,8	6,3	34,9	50,0	100,0

Källa: Egen bearbetning av oidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 38. Språkstudier i riket, Uppsala och Södra Dalarna efter familjens sociala klassfraktion, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

	Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Årskurs 7 2013/-15						
Kulturell övre medelklass	95,0	5,0	95,2	4,8	96,5	3,5
Ekonomisk övre medelklass	94,9	5,1	100,0*	0,0*	100,0*	0,0*
Kulturell medelklass	92,1	7,9	92,3	7,7	94,7	5,3
Ekonomisk medelkl	85,5	14,5	50,0**	50,0**	100,0**	0,0**
Lägre medelklass	87,3	12,7	86,0	14,0	90,5	9,5
Arbetarklass	79,8	20,2	78,2	21,8	82,5	17,5
Ej uppgift	63,5	36,5	71,2	28,8	58,7	41,3
Årskurs 8 2014/-15						
Kulturell övre medelklass	92,3	7,7	92,4	7,6	94,9	5,1
Ekonomisk övre medelklass	90,2	9,8	100,0*	0,0*	84,6*	15,4*
Kulturell medelklass	87,5	12,5	87,8	12,2	91,2	8,8
Ekonomisk medelkl	80,4	19,6	100,0**	0,0**	100,0**	0,0**
Lägre medelklass	80,0	20,0	77,8	22,2	85,1	14,9
Arbetarklass	70,1	29,9	63,8	36,2	71,1	28,9
Ej uppgift	57,5	42,5	65,0	35,0	54,8	45,2
Årskurs 9 2015/-16						
Kulturell övre medelklass	89,5	10,5	87,6	12,4	91,4	8,6
Ekonomisk övre medelklass	87,5	12,5	87,5*	12,5*	84,6*	15,4*
Kulturell medelklass	83,1	16,9	83,2	16,8	85,6	14,4
Ekonomisk medelkl	76,8	23,2	50,0**	50,0**	66,7**	33,3**
Lägre medelklass	73,6	26,4	74,9	25,1	73,8	26,2
Arbetarklass	62,6	37,4	54,7	45,3	62,4	37,6
Ej uppgift	52,1	47,9	55,0	45,0	47,1	52,9

Källa: Egen bearbetning av aidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

* Färre än 20 individer ingår i gruppen och resultaten ska därför tolkas med försiktighet.

** Färre än 5 individer ingår i gruppen och resultaten ska därför tolkas med försiktighet.

Tabell 39. Språkstudier i riket efter familjens sociala klassfraktion, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Årskurs	2013/-14					
	Tyska	Franska	Spanska	Övrigt	Ej språk	Total
Årskurs 7 2013/-14						
Kulturell övre medelklass	22,6	22,0	50,0	0,4	5,0	100,0
Ekonomisk övre medelklass	22,0	19,3	53,2	0,4	5,1	100,0
Kulturell medelklass	22,2	17,1	52,5	0,3	7,9	100,0
Ekonomisk medelklass	20,3	17,4	47,1	0,7	14,5	100,0
Lägre medelklass	21,8	13,6	51,7	0,2	12,7	100,0
Arbetarklass	21,6	13,9	44,0	0,3	20,2	100,0
Ej uppgift	12,2	16,5	34,5	0,3	36,5	100,0
Årskurs 8 2014/-15						
Kulturell övre medelklass	22,0	21,4	48,6	0,3	7,7	100,0
Ekonomisk övre medelklass	20,9	18,5	50,5	0,3	9,8	100,0
Kulturell medelklass	21,2	16,2	49,8	0,3	12,5	100,0
Ekonomisk medelklass	18,8	16,7	43,5	1,4	19,6	100,0
Lägre medelklass	20,1	12,5	47,1	0,3	20,0	100,0
Arbetarklass	19,0	12,3	38,5	0,3	29,9	100,0
Ej uppgift	11,4	15,0	30,7	0,4	42,5	100,0
Årskurs 9 2015/-16						
Kulturell övre medelklass	21,5	20,8	46,9	0,3	10,5	100,0
Ekonomisk övre medelklass	20,5	18,0	48,7	0,3	12,5	100,0
Kulturell medelklass	20,3	15,5	47,1	0,2	16,9	100,0
Ekonomisk medelklass	18,1	14,5	43,5	0,7	23,2	100,0
Lägre medelklass	18,5	11,5	43,4	0,2	26,4	100,0
Arbetarklass	17,0	11,1	34,2	0,3	37,4	100,0
Ej uppgift	10,3	13,3	28,1	0,4	47,9	100,0

Källa: Egen bearbetning av aidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 40. Språkstudier i Uppsala efter familjens sociala klassfraktion, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Årskurs 7 2013/-14	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Kulturell övre medelklass	19,0	20,0	56,2	4,8	100,0
Ekonomisk övre medelklass	18,8*	18,8*	62,5*	0,0*	100,0*
Kulturell medelklass	17,5	17,0	57,7	7,8	100,0
Ekonomisk medelklass	50,0**	0,0**	0,0**	50,0**	100,0**
Lägre medelklass	23,2	13,5	49,3	14,0	100,0
Arbetarklass	18,5	12,4	47,3	21,8	100,0
Ej uppgift	15,0	18,7	37,5	28,8	100,0
Årskurs 8 2014/-15	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Kulturell övre medelklass	18,0	20,5	53,9	7,6	100,0
Ekonomisk övre medelklass	18,8*	18,8*	62,5*	0,0*	100,0*
Kulturell medelklass	16,2	16,2	55,4	12,2	100,0
Ekonomisk medelklass	50,0**	0,0**	50,0**	0,0**	100,0**
Lägre medelklass	20,3	12,1	45,4	22,2	100,0
Arbetarklass	15,3	9,1	39,4	36,2	100,0
Ej uppgift	13,8	17,5	33,7	35,0	100,0
Årskurs 9 2015/-16	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Kulturell övre medelklass	17,0	20,0	50,6	12,4	100,0
Ekonomisk övre medelklass	18,8*	6,3*	62,5*	12,5*	100,0*
Kulturell medelklass	15,8	15,7	51,6	16,9	100,0
Ekonomisk medelklass	50,0**	0,0**	0,0**	50,0**	100,0**
Lägre medelklass	19,3	11,1	44,4	25,1	100,0
Arbetarklass	13,5	7,9	33,2	45,3	100,0
Ej uppgift	8,8	15,0	31,2	45,0	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

* Färre än 20 individer ingår i gruppen och resultaten ska därför tolkas med försiktighet.

** Färre än 5 individer ingår i gruppen och resultaten ska därför tolkas med försiktighet.

Tabell 41. Språkstudier i Södra Dalarna efter familjens sociala klassfraktion, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Årskurs 7 2013/-14	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Kulturell övre medelklass	21,7	17,2	57,6	3,5	100,0
Ekonomisk övre medelklass	23,1*	15,4*	61,5*	0,0*	100,0*
Kulturell medelklass	21,1	14,2	59,4	5,3	100,0
Ekonomisk medelklass	33,3**	0,0**	66,7**	0,0**	100,0**
Lägre medelklass	25,0	12,5	53,0	9,5	100,0
Arbetarklass	22,7	10,6	49,2	17,5	100,0
Ej uppgift	10,6	17,3	30,8	41,3	100,0
Årskurs 8 2014/-15	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Kulturell övre medelklass	21,7	16,1	57,1	5,1	100,0
Ekonomisk övre medelklass	23,1*	7,7*	53,8*	15,4*	100,0*
Kulturell medelklass	20,9	13,2	57,1	8,8	100,0
Ekonomisk medelklass	33,3**	0,0**	66,7**	0,0**	100,0**
Lägre medelklass	25,0	11,3	48,8	14,9	100,0
Arbetarklass	19,8	9,3	42,0	28,9	100,0
Ej uppgift	11,5	16,4	26,9	45,2	100,0
Årskurs 9 2015/-16	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Kulturell övre medelklass	19,7	16,2	55,6	8,6	100,0
Ekonomisk övre medelklass	23,1*	7,7*	53,8*	15,4*	100,0*
Kulturell medelklass	19,7	13,2	52,7	14,4	100,0
Ekonomisk medelklass	33,3**	0,0**	33,3**	33,3**	100,0**
Lägre medelklass	21,4	9,5	42,9	26,2	100,0
Arbetarklass	18,0	8,8	35,6	37,6	100,0
Ej uppgift	9,6	14,4	23,1	52,9	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

* Färre än 20 individer ingår i gruppen och resultaten ska därför tolkas med försiktighet.

** Färre än 5 individer ingår i gruppen och resultaten ska därför tolkas med försiktighet.

Tabell 42. Sociala klassers benägenhet att läsa språk i årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16 i riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.

	Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
Årskurs 7 2013/-14	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Övre medelklass	95,0	5,0	95,4	4,6	96,7	3,3
Medelklass	92,0	8,0	92,1	7,9	94,7	5,3
Lägre medelklass	87,3	12,7	86,0	14,0	90,5	9,5
Arbetarklass	79,8	20,2	78,2	21,8	82,5	17,5
Ej uppgift	63,5	36,5	71,2	28,8	58,7	41,3
Total	86,5	13,5	88,3	11,7	88,0	12,0
Årskurs 8 2014/-15	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Övre medelklass	92,2	7,8	92,7	7,3	94,3	5,7
Medelklass	87,4	12,6	87,8	12,2	91,2	8,8
Lägre medelklass	80,0	20,0	77,8	22,2	85,1	14,9
Arbetarklass	70,1	29,9	63,8	36,2	71,1	28,9
Ej uppgift	57,5	42,5	65,0	35,0	54,8	45,2
Total	80,4	19,6	81,7	18,3	82,1	17,9
Årskurs 9 2015/-16	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Övre medelklass	89,4	10,6	87,6	12,4	91,0	9,0
Medelklass	83,1	16,9	83,1	16,9	85,5	14,5
Lägre medelklass	73,6	26,4	74,9	25,1	73,8	26,2
Arbetarklass	62,6	37,4	54,7	45,3	62,4	37,6
Ej uppgift	52,1	47,9	55,0	45,0	47,1	52,9
Total	75,1	24,9	76,0	24,0	74,9	25,1

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 43. Språk efter klass och kön riket, Uppsala och Södra Dalarna, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

		Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
Årskurs 7 2013/-14		Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Övre medelklass	Pojke	93,7	6,3	95,5	4,5	96,2	3,8
	Flicka	96,3	3,7	95,3	4,7	97,2	2,8
Medelklass	Pojke	90,3	9,7	91,1	8,9	93,9	6,1
	Flicka	93,9	6,1	93,4	6,6	95,6	4,4
Lägre medelklass	Pojke	84,4	15,6	78,8	21,2	87,0	13,0
	Flicka	90,4	9,6	93,2	6,8	94,7	5,3
Arbetarklass	Pojke	76,1	23,9	78,3	21,7	77,2	22,8
	Flicka	83,8	16,2	78,1	21,9	87,7	12,3
Ej uppgift	Pojke	59,5	40,5	68,6	31,4	50,0	50,0
	Flicka	67,7	32,3	73,3	26,7	64,5	35,5
Årskurs 8 2014/-15		Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Övre medelklass	Pojke	90,1	9,9	89,5	10,5	93,3	6,7
	Flicka	94,3	5,7	95,8	4,2	95,3	4,7
Medelklass	Pojke	84,1	15,9	83,4	16,6	88,7	11,3
	Flicka	91,0	9,0	93,4	6,6	94,1	5,9
Lägre medelklass	Pojke	75,3	24,7	70,2	29,8	79,3	20,7
	Flicka	85,0	15,0	85,4	14,6	92,1	7,9
Arbetarklass	Pojke	64,6	35,4	60,0	40,0	63,2	36,8
	Flicka	76,0	24,0	68,1	31,9	79,0	21,0
Ej uppgift	Pojke	52,9	47,1	54,3	45,7	50,0	50,0
	Flicka	62,3	37,7	73,3	26,7	58,1	41,9
Årskurs 9 2015/-16		Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Övre medelklass	Pojke	86,9	13,1	82,5	17,5	89,4	10,6
	Flicka	92,0	8,0	92,5	7,5	92,5	7,5
Medelklass	Pojke	79,4	20,6	79,3	20,7	83,1	16,9
	Flicka	87,0	13,0	87,8	12,2	88,2	11,8
Lägre medelklass	Pojke	68,1	31,9	68,3	31,7	66,3	33,7
	Flicka	79,5	20,5	81,6	18,4	82,9	17,1
Arbetarklass	Pojke	56,6	43,4	46,7	53,3	58,0	42,0
	Flicka	69,0	31,0	63,7	36,3	66,7	33,3
Ej uppgift	Pojke	47,1	52,9	37,1	62,9	35,7	64,3
	Flicka	57,3	42,7	68,9	31,1	54,8	45,2

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 44. Språkstudier efter klass och kön riket, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Årskurs 7 2013/-14	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	26,3	17,2	49,9	0,3	6,3	100,0
Övre medelkl. flicka	18,8	26,6	50,6	0,3	3,7	100,0
Medelkl. pojke	26,2	13,3	50,4	0,4	9,7	100,0
Medelkl. flicka	17,8	21,2	54,7	0,2	6,1	100,0
Lägre medelkl. pojke	24,8	10,3	49,0	0,3	15,6	100,0
Lägre medelkl. flicka	18,6	17,1	54,5	0,2	9,6	100,0
Arbetarkl. pojke	23,8	10,5	41,6	0,2	23,9	100,0
Arbetarkl. flicka	19,3	17,6	46,7	0,2	16,2	100,0
Ej uppgift pojke	12,6	13,4	33,2	0,3	40,5	100,0
Ej uppgift flicka	11,8	19,8	35,8	0,3	32,3	100,0
Årskurs 8 2014/-15	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	25,4	16,5	47,9	0,3	9,9	100,0
Övre medelkl. flicka	18,3	26,1	49,6	0,3	5,7	100,0
Medelkl. pojke	24,8	12,3	46,7	0,3	15,9	100,0
Medelkl. flicka	17,3	20,4	53,1	0,2	9,0	100,0
Lägre medelkl. pojke	22,5	9,2	43,3	0,3	24,7	100,0
Lägre medelkl. flicka	17,6	16,0	51,2	0,2	15,0	100,0
Arbetarkl. pojke	20,3	9,0	35,1	0,2	35,4	100,0
Arbetarkl. flicka	17,6	15,9	42,2	0,3	24,0	100,0
Ej uppgift pojke	11,3	12,4	28,8	0,4	47,1	100,0
Ej uppgift flicka	11,3	17,8	32,8	0,4	37,7	100,0
Årskurs 9 2015/-16	Tyska	Franska	Spanska	Övriga	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	24,8	15,9	45,8	0,4	13,1	100,0
Övre medelkl. flicka	17,9	25,4	48,3	0,4	8,0	100,0
Medelkl. pojke	23,6	11,6	43,9	0,3	20,6	100,0
Medelkl. flicka	16,6	19,7	50,5	0,2	13,0	100,0
Lägre medelkl. pojke	20,3	8,3	39,2	0,3	31,9	100,0
Lägre medelkl. flicka	16,5	14,9	47,9	0,2	20,5	100,0
Arbetarkl. pojke	18,0	8,1	30,3	0,2	43,4	100,0
Arbetarkl. flicka	15,8	14,4	38,5	0,3	31,0	100,0
Ej uppgift pojke	10,2	10,7	25,8	0,4	52,9	100,0
Ej uppgift flicka	10,4	16,0	30,5	0,4	42,7	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 45. Språkstudier efter klass och kön Uppsala, årskurs 7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16, andelar.

Årskurs 7 2013/-14	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	19,1	14,6	61,8	4,5	100,0
Övre medelkl. flicka	18,9	25,0	51,4	4,7	100,0
Medelkl. pojke	21,7	13,0	56,4	8,9	100,0
Medelkl. flicka	12,6	21,8	58,9	6,7	100,0
Lägre medelkl. pojke	33,6	7,7	37,5	21,2	100,0
Lägre medelkl. flicka	12,6	19,4	61,2	6,8	100,0
Arbetarkl. pojke	21,7	8,3	48,3	21,7	100,0
Arbetarkl. flicka	15,0	16,9	46,2	21,9	100,0
Ej uppgift pojke	20,0	14,3	34,3	31,4	100,0
Ej uppgift flicka	11,1	22,2	40,0	26,7	100,0
Årskurs 8 2014/-15	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	17,6	14,5	57,3	10,6	100,0
Övre medelkl. flicka	18,4	26,0	51,4	4,2	100,0
Medelkl. pojke	19,0	12,2	52,2	16,6	100,0
Medelkl. flicka	13,0	21,1	59,2	6,7	100,0
Lägre medelkl. pojke	29,8	6,7	33,7	29,8	100,0
Lägre medelkl. flicka	10,7	17,4	57,3	14,6	100,0
Arbetarkl. pojke	16,1	5,6	38,3	40,0	100,0
Arbetarkl. flicka	14,4	13,1	40,6	31,9	100,0
Ej uppgift pojke	17,2	11,4	25,7	45,7	100,0
Ej uppgift flicka	11,1	22,2	40,0	26,7	100,0
Årskurs 9 2015/-16	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	17,1	13,6	51,7	17,6	100,0
Övre medelkl. flicka	17,0	25,0	50,5	7,5	100,0
Medelkl. pojke	18,7	12,1	48,4	20,8	100,0
Medelkl. flicka	12,6	20,0	55,2	12,2	100,0
Lägre medelkl. pojke	27,9	5,8	34,6	31,7	100,0
Lägre medelkl. flicka	10,7	16,5	54,4	18,4	100,0
Arbetarkl. pojke	13,9	4,4	28,3	53,3	100,0
Arbetarkl. flicka	13,1	11,9	38,7	36,3	100,0
Ej uppgift pojke	5,7	8,6	22,8	62,9	100,0
Ej uppgift flicka	11,1	20,0	37,8	31,1	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 46. Språkstudier efter klass och kön Södra Dalarna, årskurs 7–9 läsår 2013/14 till 2015/16, andelar.

Årskurs 7 2013/14	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	23,1	13,5	59,6	3,8	100,0
Övre medelkl. flicka	20,6	20,6	56,0	2,8	100,0
Medelkl. pojke	27,7	9,9	56,3	6,1	100,0
Medelkl. flicka	13,8	18,7	63,1	4,4	100,0
Lägre medelkl. pojke	23,9	8,7	54,4	13,0	100,0
Lägre medelkl. flicka	26,3	17,1	51,3	5,3	100,0
Arbetarkl. pojke	26,4	9,3	41,5	22,8	100,0
Arbetarkl. flicka	19,0	11,8	56,9	12,3	100,0
Ej uppgift pojke	7,1	19,1	23,8	50,0	100,0
Ej uppgift flicka	12,9	16,1	35,5	35,5	100,0
Årskurs 8 2014/15	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	24,1	11,5	57,7	6,7	100,0
Övre medelkl. flicka	19,6	19,6	56,1	4,7	100,0
Medelkl. pojke	27,3	8,6	52,8	11,3	100,0
Medelkl. flicka	13,8	18,2	62,1	5,9	100,0
Lägre medelkl. pojke	22,8	7,6	48,9	20,7	100,0
Lägre medelkl. flicka	27,6	15,8	48,7	7,9	100,0
Arbetarkl. pojke	22,3	7,8	33,1	36,8	100,0
Arbetarkl. flicka	17,4	10,8	50,8	21,0	100,0
Ej uppgift pojke	9,5	19,1	21,4	50,0	100,0
Ej uppgift flicka	12,9	14,5	30,7	41,9	100,0
Årskurs 9 2015/16	Tyska	Franska	Spanska	Ej språk	Total
Övre medelkl. pojke	22,1	11,5	55,8	10,6	100,0
Övre medelkl. flicka	17,8	19,6	55,1	7,5	100,0
Medelkl. pojke	26,4	8,7	48,0	16,9	100,0
Medelkl. flicka	12,3	18,2	57,7	11,8	100,0
Lägre medelkl. pojke	18,5	5,4	42,4	33,7	100,0
Lägre medelkl. flicka	25,0	14,5	43,4	17,1	100,0
Arbetarkl. pojke	20,2	7,8	30,0	42,0	100,0
Arbetarkl. flicka	15,9	9,8	41,0	33,3	100,0
Ej uppgift pojke	4,7	16,7	14,3	64,3	100,0
Ej uppgift flicka	12,9	12,9	29,0	45,2	100,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Antal individer för kohorten finns sammanställt i tabell 27.

Tabell 47. Andel av yrkesgruppers barn som läste språk i riket efter kön årskurs 7–9 läsår 2013/14 till 2015/16.

		År 7		År 8		År 9		
		Antal N.	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Civilingenjörer, ak. utb naturv.	Pojke	1 781	94,3	5,7	91,6	8,4	88,7	11,3
	Flicka	1 628	96,2	3,8	94,3	5,7	92,2	7,8
	Total	3 409	95,2	4,8	92,9	7,1	90,3	9,7
Läkare, veterinär, tandläkare	Pojke	919	94,9	5,1	93,5	6,5	92,1	7,9
	Flicka	879	97,4	2,6	95,4	4,6	94,5	5,5
	Total	1 798	96,1	3,9	94,4	5,6	93,3	6,7
Universitetslärare, forskare	Pojke	597	95,1	4,9	92,6	7,4	89,1	10,9
	Flicka	574	98,3	1,7	96,2	3,8	93,2	6,8
	Total	1 171	96,7	3,3	94,4	5,6	91,1	8,9
Gymnasielärare	Pojke	499	95,0	5,0	91,6	8,4	87,6	12,4
	Flicka	487	97,1	2,9	95,1	4,9	92,6	7,4
	Total	986	96,0	4,0	93,3	6,7	90,1	9,9
Företagsledare	Pojke	652	93,6	6,4	86,8	13,2	83,9	16,1
	Flicka	643	96,6	3,4	93,9	6,1	91,6	8,4
	Total	1 295	95,1	4,9	90,3	9,7	87,7	12,3
Högre tj.m., jurister, ekonom off	Pojke	4 466	93,0	7,0	88,9	11,1	85,2	14,8
	Flicka	4 273	95,7	4,3	93,8	6,2	91,3	8,7
	Total	8 739	94,3	5,7	91,3	8,7	88,2	11,8
Högre tj.m., jurister, ekonom priv	Pojke	23	87,0	13,0	82,6	17,4	78,3	21,7
	Flicka	15	93,3	6,7	93,3	6,7	86,7	13,3
	Total	38	89,5	10,5	86,8	13,2	81,6	18,4
Tekniker, ingenjör, laboratorieass el. likn.	Pojke	2 759	89,6	10,4	83,0	17,0	77,9	22,1
	Flicka	2 494	92,9	7,1	90,2	9,8	85,5	14,5
	Total	5 253	91,1	8,9	86,4	13,6	81,5	18,5
Lärare grundskola/yrkesämnen/förskola	Pojke	4 030	90,0	10,0	83,9	16,1	79,6	20,4
	Flicka	3 797	93,4	6,6	90,5	9,5	86,7	13,3
	Total	7 827	91,7	8,3	87,1	12,9	83,1	16,9
Kulturförm., konstnärl. yrken	Pojke	674	91,8	8,2	88,0	12,0	84,4	15,6
	Flicka	623	95,0	5,0	92,9	7,1	90,5	9,5
	Total	1 297	93,4	6,6	90,4	9,6	87,4	12,6
Tjänsteman på mellannivå off sekt	Pojke	8 939	90,5	9,5	84,3	15,7	79,6	20,4
	Flicka	8 425	94,4	5,6	91,3	8,7	87,2	12,8
	Total	17 364	92,4	7,6	87,7	12,3	83,3	16,7
Tjänsteman på mellannivå priv sekt	Pojke	60	80,0	20,0	70,0	30,0	68,3	31,7
	Flicka	40	90,0	10,0	92,5	7,5	82,5	17,5
	Total	100	84,0	16,0	79,0	21,0	74,0	26,0
Lägre medelklass	Pojke	6 058	84,4	15,6	75,3	24,7	68,1	31,9
	Flicka	5 662	90,4	9,6	85,0	15,0	79,5	20,5
	Total	11 720	87,3	12,7	80,0	20,0	73,6	26,4
Arbetarklass	Pojke	13 140	76,1	23,9	64,6	35,4	56,6	43,4
	Flicka	12 420	83,8	16,2	76,0	24,0	69,0	31,0
	Total	25 560	79,8	20,2	70,1	29,9	62,6	37,4
Ej uppgift	Pojke	3 695	59,5	40,5	52,9	47,1	47,1	52,9
	Flicka	3 531	67,7	32,3	62,3	37,7	57,3	42,7
	Total	7 226	63,5	36,5	57,5	42,5	57,5	42,5
Total	Pojke	48 292	84,0	16,0	76,4	23,6	70,7	29,3
	Flicka	45 491	89,1	10,9	84,5	15,5	79,8	20,2
	Total	93 783	86,5	13,5	80,4	19,6	75,1	24,9

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 48. Andel av yrkesgruppers barn som läste språk, Uppsala årskurs 7–9
läsår 2013/-14 till 2015/-16.

Uppsala	Antal	Årskurs 7		Årskurs 8		Årskurs 9	
		Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Civilingenjörer, ak. utb naturv.	98	95,9	4,1	92,9	7,1	91,8	8,2
Läkare, veterinär, tandläkare	59	96,6	3,4	96,6	3,4	93,2	6,8
Universitetslärare, forskare	67	92,5	7,5	94,0	6,0	88,1	11,9
Gymnasielärare	25	96,0	4,0	96,0	4,0	92,0	8,0
Företagsledare	15	100,0	-	100,0	-	86,7	13,3
Högre tj.m., jurister, ekonom off	147	95,2	4,8	89,1	10,9	81,6	18,4
Högre tj.m., jurister, ekonom priv	1	100,0	-	100,0	-	100,0	-
Tekniker, ingenjör, laboratorieass el. likn.	115	93,9	6,1	93,0	7,0	88,7	11,3
Lärare grundskola/yrkesämnen/förskola	142	89,4	10,6	84,5	15,5	78,9	21,1
Kulturförm., konstnärl. yrken	27	92,6	7,4	88,9	11,1	88,9	11,1
Tj.m. på mellannivå off sekt	324	92,9	7,1	87,3	12,7	82,7	17,3
Tj.m. på mellannivå priv sekt	1	-	100,0	100,0	-	-	100,0
Lägre medelklass	207	86,0	14,0	77,8	22,2	74,9	25,1
Arbetarklass	340	78,2	21,8	63,8	36,2	54,7	45,3
Ej uppgift	80	71,2	28,8	65,0	35,0	55,0	45,0
Totalt	1 648	88,3	11,7	81,7	18,3	76,0	24,0

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 49. Andel av yrkesgruppers barn som läste språk, Södra Dalarna årskurs
7–9 läsår 2013/-14 till 2015/-16.

Södra Dalarna	Antal	Årskurs 7		Årskurs 8		Årskurs 9	
		Språk	Ej språk	Språk	Ej språk	Språk	Ej språk
Civilingenjörer, ak. utb naturv.	49	98,0	2,0	95,9	4,1	91,8	8,2
Läkare, veterinär, tandläkare	24	100,0	-	100,0	-	95,8	4,2
Universitetslärare, forskare	13	100,0	-	100,0	-	92,3	7,7
Gymnasielärare	14	92,9	7,1	92,9	7,1	92,9	7,1
Företagsledare	12	100,0	-	83,3	16,7	83,3	16,7
Högre tj.m., jurister, ekonom off	98	94,9	5,1	92,9	7,1	89,8	10,2
Högre tj.m., jurister, ekonom priv	1	100,0	-	100,0	-	100,0	-
Tekniker, ingenjör, laboratorieass el. likn.	76	94,7	5,3	94,7	5,3	85,5	14,5
Lärare grundskola/yrkesämnen/förskola	110	93,6	6,4	90,9	9,1	90,0	10,0
Kulturförm., konstnärl. yrken	19	84,2	15,8	73,7	26,3	68,4	31,6
Tj.m. på mellannivå off sekt	226	96,0	4,0	91,6	8,4	85,0	15,0
Tj.m. på mellannivå priv sekt	3	100,0	-	100,0	-	66,7	33,3
Lägre medelklass	168	90,5	9,5	85,1	14,9	73,8	26,2
Arbetarklass	388	82,5	17,5	71,1	28,9	62,4	37,6
Ej uppgift	104	58,7	41,3	54,8	45,2	47,1	52,9
Totalt	1 305	88,0	12,0	82,1	17,9	74,9	25,1

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 50. Andel hög- respektive lågpresterande elever i riket, Uppsala och
Södra Dalarna läsår 2015/-16.

Betygsnitt	Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
	Andel	Antal	Andel	Antal	Andel	Antal
< 215	44,7	47 314	40,7	931	50,7	778
216-285	42,3	44 693	42,8	979	39,5	605
>286	13,0	13 700	16,5	379	9,8	150
Totalt	100,0	105 707	100,0	2 289	100,0	1 533

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 51. Andel hög- respektive lågpresterande elever efter klass, riket läsår 2015/-16.

	Övre medelklass	Medelklass	Lägre medelklass	Arbetarklass	Ej uppgift	Total %	Total N.
< 215	17,8	30,8	48,6	59,6	83,0	44,7	47 314
216-285	53,3	52,3	43,4	35,2	14,5	42,3	44 693
>286	28,9	16,9	8,0	5,2	2,5	13,0	13 700
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	105 707

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 52. Andel elever som erhöll betyg i moderna språk efter meritvärde och kön i grundskolan, i riket Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16.

Riket		A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total %	Total N
< 215	Pojke	0,6	0,6	2,4	6,7	18,7	4,2	66,8	100,0	30 969
	Flicka	1,0	1,1	3,9	8,2	17,6	4,0	64,2	100,0	16 345
	Total	0,7	0,8	3,0	7,2	18,3	4,1	65,9	100,0	47 314
216-285	Pojke	6,6	14,3	27,9	22,7	17,8	1,0	9,7	100,0	21 402
	Flicka	9,2	19,1	30,9	19,0	11,0	0,6	10,2	100,0	23 291
	Total	8,0	16,8	29,5	20,8	14,2	0,8	9,9	100,0	44 693
>286	Pojke	48,2	30,8	15,1	3,7	1,1	0,0	1,1	100,0	4 206
	Flicka	54,8	30,5	11,4	1,9	0,3	0,0	1,1	100,0	9 494
	Total	52,8	30,6	12,5	2,5	0,5	0,0	1,1	100,0	13 700
Total	Pojke	6,4	8,0	13,0	12,5	17,1	2,7	40,3	100,0	56 577
	Flicka	15,3	15,3	18,2	12,1	11,1	1,6	26,4	100,0	49 130
	Total	10,5	11,4	15,4	12,3	14,3	2,2	33,9	100,0	105 707
Uppsala		A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total	Total
< 215	Pojke	0,9	0,3	2,0	4,8	12,7	4,2	75,1	100,0	684
	Flicka	1,2	0,4	4,5	6,5	14,6	3,6	69,2	100,0	247
	Total	0,8	0,3	2,7	5,3	13,2	4,1	73,6	100,0	931
216-285	Pojke	8,0	10,6	22,5	26,9	18,3	1,2	12,5	100,0	502
	Flicka	7,6	17,4	30,4	21,8	11,5	0,2	10,0	100,0	477
	Total	7,8	13,9	26,4	24,4	15,0	0,7	11,8	100,0	979
>286	Pojke	45,9	24,6	19,7	5,7	3,3	0,0	0,8	100,0	122
	Flicka	54,5	31,9	9,7	2,7	0,0	0,0	1,2	100,0	257
	Total	51,7	29,5	12,9	3,7	1,1	0,0	1,1	100,0	379
Total	Pojke	7,7	6,5	11,5	13,4	14,0	2,7	44,2	100,0	1 308
	Flicka	18,3	16,9	18,5	12,9	9,3	1,0	23,1	100,0	981
	Total	12,2	11	14,5	13,2	12	1,9	35,2	100,0	2 289
Södra Dalarna		A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total	Total
< 215	Pojke	0,4	0,8	0,8	8,1	19,3	5,0	65,6	100,0	497
	Flicka	0,4	1,4	2,1	9,3	12,8	2,8	71,2	100,0	281
	Total	0,4	1,0	1,3	8,5	17,0	4,2	67,6	100,0	778
216-285	Pojke	2,0	14,6	23,2	32,1	22,0	1,2	4,9	100,0	246
	Flicka	5,8	17,3	29,0	23,4	12,8	0,0	11,7	100,0	359
	Total	4,3	16,2	26,6	26,9	16,5	0,5	8,9	100,0	605
>286	Pojke	39,6	35,4	18,7	4,2	0,0	0,0	2,1	100,0	48
	Flicka	49,0	29,4	18,6	3,0	0,0	0,0	0,0	100,0	102
	Total	46,0	31,3	18,7	3,3	0,0	0,0	0,7	100,0	150
Total	Pojke	3,3	7,2	8,8	15,3	19,0	3,5	42,9	100,0	791
	Flicka	9,7	12,9	17,4	15,2	11,1	1,1	32,6	100,0	742
	Total	6,4	10,0	13,0	15,3	15,1	2,3	37,9	100,0	1 533

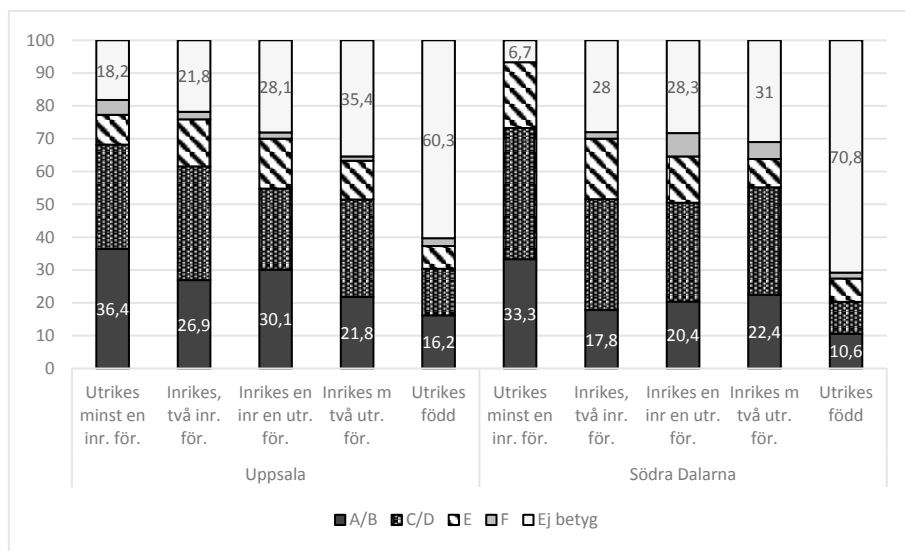
Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 53. Betygsresultat i moderna språk efter elevens nationella bakgrund i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsar 2015/-16, andelar.

Riket	A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total %	Total N
Utrikes född	7,8	6,4	7,6	6,3	8,2	1,8	61,9	100,0	12 764
Inrikes m två utr. för.	12,8	11,8	15,8	13,4	15,7	3,8	26,7	100,0	9 658
Utrikes minst en inr. för.	21,0	14,3	16,8	12,0	12,7	1,3	21,9	100,0	1 129
Inrikes en inr. en utr. för.	13,9	12,2	16,0	13,3	15,6	2,8	26,2	100,0	9 909
Inrikes, två inr. för.	10,9	13,0	17,9	14,1	16,2	2,1	25,8	100,0	66 941
Ej uppgift	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,1	97,6	100,0	5 306
Total	10,5	11,4	15,4	12,3	14,3	2,2	33,9	100,0	105 707
Uppsala	A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total %	Total
Utrikes född	10,3	5,9	6,9	7,3	6,9	2,4	60,3	100,0	204
Inrikes m två utr. för.	12,6	9,2	15,7	14,0	11,8	1,3	35,4	100,0	229
Utrikes minst en inr. för.	27,3	9,1	9,1	22,7	9,1	4,5	18,2	100,0	22
Inrikes en inr. en utr. för.	17,9	12,2	12,5	12,2	15,2	1,9	28,1	100,0	263
Inrikes, två inr. för.	13,2	13,7	18,4	16,3	14,3	2,3	21,8	100,0	1 340
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0	231
Total	12,2	11,0	14,5	13,2	12,0	1,9	35,2	100,0	2 289
Södra Dalarna	A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total %	Total
Utrikes född	5,7	4,9	5,3	4,4	7,1	1,8	70,8	100,0	226
Inrikes m två utr. för.	12,1	10,3	12,1	20,7	8,6	5,2	31,0	100,0	58
Utrikes minst en inr. för.	0,0	33,3	13,3	26,7	20,0	0,0	6,7	100,0	15
Inrikes en inr. en utr. för.	8,0	12,4	15,9	14,2	14,1	7,1	28,3	100,0	113
Inrikes, två inr. för.	6,6	11,2	15,4	18,4	18,4	2,0	28,0	100,0	1 042
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	0,0	98,7	100,0	79
Total	6,4	10,0	13,0	15,3	15,1	2,3	37,9	100,0	1 533

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Diagram 44. Betygsresultat i moderna språk efter elevens nationella bakgrund i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsar 2015/-16, andelar.



Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 54. Betyg i moderna språk efter social klass i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16, andelar.

Riket	A	B	C	D	E	F	Ej språk	Total %	Total N
Övre medelklass	20,4	18,7	21,2	13,7	12,8	1,3	11,9	100,0	16 229
Medelklass	12,9	14,5	19,6	15,0	16,1	2,0	19,9	100,0	37 993
Lägre medelklass	7,6	10,1	15,7	13,8	18,0	2,6	32,2	100,0	9 933
Arbetarklass	6,2	7,5	11,8	11,7	15,9	3,3	43,6	100,0	28 238
Ej uppgift	3,1	3,1	3,8	3,2	4,6	1,1	81,1	100,0	13 314
Total	10,5	11,4	15,4	12,3	14,3	2,2	33,9	100,0	105 707
Uppsala	A	B	C	D	E	F	Ej språk	Total %	Total N
Övre medelklass	22,4	16,8	20,6	14,5	11,9	1,5	12,3	100,0	519
Medelklass	14,4	14,8	16,8	17,9	15,1	2,4	18,6	100,0	799
Lägre medelklass	6,9	4,0	17,3	10,9	20,1	2,9	37,9	100,0	174
Arbetarklass	6,7	7,4	11,8	13,2	11,6	2,1	47,2	100,0	432
Ej uppgift	2,2	1,9	2,7	2,2	1,7	1,1	88,2	100,0	365
Total	12,2	10,9	14,5	13,2	12,0	2,0	35,2	100,0	2 289
Södra Dalarna	A	B	C	D	E	F	Ej språk	Total %	Total N
Övre medelklass	9,3	14,7	24,0	20,6	16,2	2,5	12,7	100,0	204
Medelklass	8,3	13,2	17,8	20,7	17,2	2,6	20,2	100,0	540
Lägre medelklass	8,1	11,0	15,5	14,7	16,9	2,2	31,6	100,0	136
Arbetarklass	4,0	7,9	6,0	13,0	16,3	2,8	50,0	100,0	430
Ej uppgift	2,7	1,3	3,1	1,8	5,8	0,9	84,3	100,0	223
Total	6,4	10,0	13,0	15,3	15,1	2,4	37,9	100,0	1 533

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 55. Andel elever med betyg efter familjens sociala klassfraktion i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsår 2015/-16.

Riket	A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total %	Total N
Kult. öv. medelkl.	21,7	18,7	20,9	13,3	12,6	1,3	11,5	100,0	11 526
Ek. öv. medelkl.	17,1	18,5	21,8	15,0	13,5	1,2	12,9	100,0	4 703
Kult. medelkl.	13,3	14,5	19,4	14,8	16,0	2,1	19,9	100,0	26 245
Ek. medelkl.	12,1	14,4	19,9	15,5	16,6	1,8	19,7	100,0	11 748
Lägre medelkl.	7,6	10,1	15,7	13,8	18,0	2,6	32,2	100,0	9 933
Arbetarkl.	6,2	7,5	11,8	11,7	15,9	3,3	43,6	100,0	28 238
Ej uppgift	3,1	3,1	3,8	3,2	4,6	1,1	81,1	100,0	13 314
Total	10,5	11,4	15,4	12,3	14,3	2,2	33,9	100,0	105 707
Uppsala	A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total %	Total N
Kult. öv. medelkl.	24,4	15,8	21,9	14,1	10,8	1,2	11,8	100,0	406
Ek. öv. medelkl.	15,0	20,4	15,9	15,9	15,9	2,7	14,2	100,0	113
Kult. medelkl.	16,3	15,7	15,4	16,3	14,5	2,4	19,4	100,0	578
Ek. medelkl.	9,5	12,2	20,4	22,2	16,7	2,3	16,7	100,0	221
Lägre medelkl.	6,9	4,0	17,3	10,9	20,1	2,9	37,9	100,0	174
Arbetarkl.	6,7	7,4	11,8	13,2	11,6	2,1	47,2	100,0	432
Ej uppgift	2,2	1,9	2,7	2,2	1,7	1,1	88,2	100,0	365
Total	12,2	11,0	14,5	13,2	12,0	1,9	35,2	100,0	2 289
Södra Dalarna	A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total %	Total N
Kult. öv. medelkl.	11,5	14,2	23,0	20,9	17,6	2,0	10,8	100,0	148
Ek. öv. medelkl.	3,6	16,1	26,8	19,6	12,5	3,5	17,9	100,0	56
Kult. medelkl.	8,4	15,6	17,9	20,0	15,5	2,9	19,7	100,0	380
Ek. medelkl.	8,1	7,5	17,5	22,5	21,2	1,9	21,3	100,0	160
Lägre medelkl.	8,1	11,0	15,5	14,7	16,9	2,2	31,6	100,0	136
Arbetarkl.	4,0	7,9	6,0	13,0	16,3	2,8	50,0	100,0	430
Ej uppgift	2,7	1,4	3,1	1,8	5,8	0,9	84,3	100,0	223
Total	6,4	10	13	15,3	15,1	2,3	37,9	100	1 533

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 56. Betyg i moderna språk efter klass och kön i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsåret 2015/-16, andelar.

		Riket		Uppsala		Södra Dalarna	
		Betyg	Ej Betyg	Betyg	Ej Betyg	Betyg	Ej Betyg
Övre medelkl.	Pojke	85,9	14,1	84,2	15,8	89,5	10,5
	Flicka	90,3	9,7	91,1	8,9	84,8	15,2
	Total	88,1	11,9	87,7	12,3	87,3	12,7
Medelkl.	Pojke	75,9	24,1	78,1	21,9	75,8	24,2
	Flicka	84,6	15,4	85,0	15,0	84,2	15,8
	Total	80,1	19,9	81,4	18,6	79,8	20,2
Lägre medelkl.	Pojke	62,1	37,9	57,0	43,0	61,2	38,8
	Flicka	74,3	25,7	68,9	31,1	75,4	24,6
	Total	67,8	32,2	62,1	37,9	68,4	31,6
Arbetarkl.	Pojke	50,7	49,3	45,4	54,6	45,2	54,8
	Flicka	62,4	37,6	61,1	38,9	54,5	45,5
	Total	56,4	43,6	52,8	47,2	50,0	50,0
Ej uppgift	Pojke	12,9	87,1	6,1	93,9	7,7	92,3
	Flicka	31,2	68,8	35,2	64,8	26,9	73,1
	Total	18,9	81,1	11,8	88,2	15,7	84,3
Totalt	Pojke	59,7	40,3	55,8	44,2	57,1	42,9
	Flicka	73,6	26,4	76,9	23,1	67,4	32,6
	Total	66,1	33,9	64,8	35,2	62,1	37,9

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 57. Betyg i moderna språk efter social klass och kön i riket, Uppsala och Södra Dalarna läsåret 2015/-16, andelar.

Riket		A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total
Övre medelkl.	Pojke	14,1	15,1	21,1	16,3	17,5	1,8	14,1	8 286
	Flicka	26,9	22,4	21,2	11,1	7,9	0,8	9,7	7 943
Medelkl.	Pojke	7,8	10,6	17,5	16,3	20,9	2,8	24,1	19 630
	Flicka	18,4	18,6	21,8	13,6	11,0	1,2	15,4	18 363
Lägre medelkl.	Pojke	4,2	7,0	12,4	13,9	21,1	3,5	37,9	5 230
	Flicka	11,3	13,6	19,4	13,9	14,5	1,6	25,7	4 703
Arbetarkl.	Pojke	3,8	4,8	8,9	11,0	18,3	3,8	49,3	14 479
	Flicka	8,7	10,3	14,9	12,4	13,3	2,8	37,6	13 759
Ej uppgift	Pojke	1,6	1,7	2,4	2,4	3,8	1,0	87,1	8 952
	Flicka	6,2	6,1	6,6	4,9	6,2	1,2	68,8	4 362
Uppsala		A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total
Övre medelkl.	Pojke	14,2	10,8	21,5	18,5	17,3	1,9	15,8	260
	Flicka	30,5	22,8	19,7	10,4	6,6	1,2	8,9	259
Medelkl.	Pojke	10,8	9,9	13,6	20,0	19,8	4,0	21,9	425
	Flicka	18,5	20,3	20,3	15,5	9,9	0,5	15,0	374
Lägre medelkl.	Pojke	2,0	1,0	15,0	13,0	22,0	4,0	43,0	100
	Flicka	13,5	8,1	20,3	8,1	17,6	1,3	31,1	74
Arbetarkl.	Pojke	5,7	5,7	7,4	11,8	12,2	2,6	54,6	229
	Flicka	7,9	9,4	16,7	14,8	10,8	1,5	38,9	203
Ej uppgift	Pojke	1,0	0,3	1,7	0,7	1,4	1,0	93,9	294
	Flicka	7,0	8,5	7,0	8,5	2,8	1,4	64,8	71
Södra Dalarna		A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total
Övre medelkl.	Pojke	6,7	12,4	19	28,6	20	2,8	10,5	105
	Flicka	12,1	17,2	29,3	12,1	12,1	2	15,2	99
Medelkl.	Pojke	4,6	10,3	13,2	20,3	23,1	4,3	24,2	281
	Flicka	12,4	16,2	22,8	21,2	10,8	0,8	15,8	259
Lägre medelkl.	Pojke	1,5	7,4	4,5	20,9	22,4	4,5	38,8	67
	Flicka	14,5	14,5	26,1	8,7	11,6	0	24,6	69
Arbetarkl.	Pojke	1,9	4,8	4,4	9,1	20,7	4,3	54,8	208
	Flicka	5,8	10,8	7,7	16,7	12,2	1,3	45,5	222
Ej uppgift	Pojke	0,8	0	0,8	0,8	4,6	0,7	92,3	130
	Flicka	5,4	3,2	6,5	3,2	7,5	1,1	73,1	93

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 58. Elever med betyg efter familjens yrkesgrupp, riket läsår 2015/-16, andelar.

Riket	A	B	C	D	E	F	Ej betyg	Total %	Total N
Läkare, veterinär, tandläkare	28,5	20,9	20,2	11,2	9,7	0,7	8,8	100,0	1 885
Universitetslärare, forskare	23,5	18,6	21,3	13,0	10,8	1,4	11,4	100,0	1 144
Gymnasielärare	21,8	18,8	18,7	13,6	11,9	1,3	13,9	100,0	1 199
Högre t.j.m., jurister, ekonom off. sekt.	20,6	19,0	21,1	13,9	13,4	1,4	10,6	100,0	3 439
Civilingenjörer, ak. utb naturv.	18,9	17,4	21,7	13,6	13,9	1,5	13,0	100,0	3 859
Högre t.j.m., jurister, ekonom priv. sekt.	17,5	18,3	22,1	14,9	13,6	1,1	12,5	100,0	3 232
Företagsledare	16,4	18,9	21,1	15,2	13,2	1,4	13,8	100,0	1 471
Kulturförm., konstnärl. yrken	15,3	16,3	20,8	14,4	14,3	2,2	16,7	100,0	1 135
Lärare grundskola/yrkesämnen/Förskola	13,6	13,7	19,0	15,2	16,2	2,1	20,2	100,0	7 871
T.j.m. på mellannivå off. sekt.	13,1	14,8	19,5	14,6	16,0	2,1	19,9	100,0	16 221
Tekniker, ingenjör, laboratorieass el. likn.	12,6	14,8	18,3	14,6	16,3	2,0	21,4	100,0	4 252
T.j.m. på mellannivå priv. sekt.	11,9	14,2	20,7	15,7	16,6	1,7	19,2	100,0	8 514
Lägre medelklass	7,6	10,1	15,7	13,8	18,0	2,6	32,2	100,0	9 933
Arbetarklass	6,2	7,5	11,8	11,7	15,9	3,3	43,6	100,0	28 238
Ej uppgift	3,1	3,1	3,8	3,2	4,6	1,1	81,1	100,0	13 314

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 59. Språkstudier inom ramen för elevens val årskurs 6–9 läsår 2008/-09 till 2016/-17 i riket, Uppsala och Södra Dalarna, andelar.

	Riket			Uppsala			Södra Dalarna		
	Språk	Ej spr.	Total	Språk	Ej spr.	Total	Språk	Ej spr.	Total
2008/-09	0,8	99,2	433 774	0,7	99,3	7 973	0,4	99,6	6 395
2009/-10	1,0	99,0	411 717	0,7	99,3	7 596	0,1	99,9	6 048
2010/-11	0,8	99,2	393 870	0,4	99,6	7 318	0,4	99,6	5 656
2011/-12	1,0	99,0	382 0127	0,3	99,7	7 165	0,1	99,9	5 405
2012/-13	0,9	99,1	380 424	0,2	99,8	7 121	0,0	100,0	5 097
2013/-14	0,9	99,1	385 215	0,1	99,9	6 801	0,0	100,0	5 406
2014/-15	1,2	98,8	397 081	0,0	100,0	7 414	0,5	99,5	5 615
2015/-16	0,8	99,2	415 772	0,0	100,0	7 936	0,0	100,0	5 846
2016/-17	0,8	99,2	435 703	0,2	99,8	8 535	0,7	99,3	6 113

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Tabell 60. Antal och andel elever med betyg i moderna språk inom ramen för elevens val läsår 2015/-16 i riket och i Uppsala.

Riket			Uppsala		
Språk	Antal	Andel	Språk	Antal	Andel
Tyska	673	0,6	Tyska	20	0,9
Franska	336	0,3	Franska	14	0,6
Spanska	455	0,4	Spanska	8	0,4
Kinesiska	152	0,1	Italienska	26	1,1
Italienska	80	0,1	Ryska	10	0,4
Ryska	28	0,0	Ej språk	2 211	96,6
Arabiska	54	0,1	Total	2 289	100,0
Finska	19	0,0			
Japanska	11	0,0			
Litauiska	1	0,0			
Samiska (syd)	1	0,0			
Ej språk	103 897	98,3			
Total	105 707	100,0			

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. I Södra Dalarna läste endast 2 elever ett ytterligare språk utöver engelska och moderna språk inom ramen för språkval. Båda dessa elever läste franska.

Tabell 61. Antal och andel elever med betyg i språk vid skolor i Uppsala läsår 2013/14 till 2015/-16.

	2014			2015			2016		
	Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.
Almunge sk.	56,9	43,1	51	69,4	30,6	49	66,7	33,3	36
Björkvallssk.	69,0	31,0	71	72,5	27,5	80	59,7	40,3	72
Engelska sk.	78,0	22,0	59	87,5	12,5	88	89,1	10,9	110
Eriksbergssk.	73,7	26,3	76	75,5	24,5	98	58,5	41,5	94
Gluntens Montessori	48,0	52,0	25	75,8	24,2	33	84,4	15,6	32
Gottсандask.	60,0	40,0	120	64,5	35,5	107	58,7	41,3	92
Gränbysk.	72,5	27,5	160	68,0	32,0	122	65,3	34,7	144
Gävsta sk.	45,5	54,5	22	66,7	33,3	27	64,3	35,7	28
Jensen	95,7	4,3	23	69,4	30,6	36	70,8	29,2	24
Katarinask.	90,3	9,7	93	88,7	11,3	97	87,5	12,5	96
Kunskapssk.	74,8	25,2	123	81,6	18,4	98	72,9	27,1	129
Kunskapssk. Norra	37,5	62,5	40	79,2	20,8	48	62,0	38,0	79
Kvarngärdessk.	84,2	15,8	19	77,5	22,5	40	90,0	10,0	30
LOKS Kyrksk.	85,9	14,1	64	81,0	19,0	58	75,7	24,3	70
Nannask.	70,7	29,3	123	77,4	22,6	84	76,1	23,9	117
Raoul Wallenbergsk.	85,2	14,8	61	66,7	33,3	45	84,9	15,1	53
Stavby sk.	61,5	38,5	13	88,9	11,1	9	-	-	-
Stordammen sk.	50,0	50,0	46	65,1	34,9	63	23,1	76,9	26
Luthagens sk. 1	87,7	12,3	73	89,7	10,3	58	72,6	27,4	124
Luthagens sk. 2	70,0	30,0	60	74,2	25,8	62	-	-	-
Tuna skola	53,8	46,2	13	75,0	25,0	8	73,3	26,7	15
Tunabergssk.	82,0	18,0	128	76,5	23,5	119	73,4	26,6	128
Uppsala Musikklasser	91,0	9,0	67	85,3	14,7	75	94,9	5,1	78
Uppsala waldorfsk.	-	100,0	9	50,0	50,0	12	66,7	33,3	15
Vaksalask.	67,9	32,1	84	66,7	33,3	111	79,7	20,3	123
Valsättersk.	72,7	27,3	121	57,1	42,9	49	72,3	27,7	119
von Bahrs sk.	48,9	51,1	47	32,0	68,0	50	53,2	46,8	47
Västra Stenhagensk.	67,1	32,9	70	56,1	43,9	66	41,9	58,1	62
Ärentunask.	69,7	30,3	122	75,2	24,8	129	65,0	35,0	143

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB. Luthagens skolor redovisas från och med läsåret 2015/-16 som Tiundaskolan.

Tabell 62. Antal och andel elever med betyg i språk vid skolor i Södra Dalarna läsar 2013/14 till 2015/-16.

	2014			2015			2016		
	Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.	Språk	Ej språk	Total N.
Annask.	100,0	-	4	100,0	-	5	60,0	40,0	5
Bjursåssk.	79,7	20,3	74	77,6	22,4	58	75,0	25,0	56
Britsarvssk.	76,2	23,8	130	71,0	29,0	69	78,9	21,1	90
Domnarvets sk.	67,6	32,4	68	78,4	21,6	97	53,2	46,8	77
Erlask. Falun	-	-	-	-	-	-	70,0	30,0	30
Forssaklacksk.	67,1	32,9	161	57,8	42,2	154	64,4	35,6	163
Frisk. Mosaik	76,2	23,8	21	71,4	28,6	21	76,2	23,8	21
Gylle skola	67,3	32,7	107	66,2	33,8	133	53,1	46,9	113
Hälsinggårdssk.	66,9	33,1	130	59,4	40,6	128	69,9	30,1	143
Immanuelsk.	28,6	71,4	7	46,2	53,8	13	33,3	66,7	12
Klockarsk.	69,0	31,0	100	86,5	13,5	89	69,5	30,5	105
Kunskapssk. Blge	62,1	37,9	29	73,2	26,8	41	61,8	38,2	76
Maserskolan	54,5	45,5	112	56,8	43,2	118	61,4	38,6	88
Montessorisk.	85,0	15,0	20	90,0	10,0	20	80,0	20,0	20
Olympica	9,5	90,5	21	47,4	52,6	19	55,0	45,0	20
Ornäs sk.	77,8	22,2	36	52,6	47,4	38	50,9	49,1	55
Svärdsjösk.	81,6	18,4	87	62,1	37,9	87	70,0	30,0	80
Söderbaumska sk.	93,2	6,8	44	93,6	6,4	47	98,0	2,0	51
Vasask.	65,9	34,1	126	62,7	37,3	134	42,8	57,2	173
Västra sk.	62,5	37,5	88	61,2	38,8	147	57,1	42,9	140

Källa: Egen bearbetning av avidentifierad individbaserad statistik från SCB.

Appendix kapitel 5

Tabell 63. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 1 (gränsvärde 1,89).

Variabel	Bidrag	Kategori	Bidrag	Kategori	Bidrag
... om film, musik, lyrik på språket	10,53	Lära film/musik -	5,47	Lära film/musik +	5,06
... om vardagslivet i de länder språket talas	9,92	Lära vardag -	5,77	Lära vardag +	4,15
Franska är användbart	9,06	Franska anv. -	3,07	Franska anv. +	3,90
		Franska anv. 0	2,09		
Läraren har goda kunskaper i litteratur	8,95	Litteraturkensk. -	4,67	Litteraturkensk. +	4,28
... skriva väl och varierat	8,37	Lära skriva -	4,77	Lära skriva +	3,61
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	7,96	Kultur/vardagskensk. -	5,36	Kultur/vardagskensk. +	2,60
... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används	6,23	Lära gram. -	2,64	Lära gram. +	1,66
		Lära gram. 0	1,93		
Att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling	6,05	Språk pers.utv -	1,98	Språk pers.utv +	1,46
		Språk pers.utv 0	2,61		
Spanska är användbart	5,15	Spanska anv. 0	3,92	Spanska anv. +	1,23
Tyska är användbart	4,32	Tyska anv. -	1,98	Tyska anv. +	2,34
Att behärska flera språk är viktigt	3,98	Flera språk viktigt -	2,75	Flera språk viktigt +	1,23
Kinesiska är användbart	3,31	Kinesiska anv. -	2,05	Kinesiska anv. +	1,26
Den som kan flera språk är en intelligent person	2,61	Flera Språk IQ -	2,04	Flera Språk IQ +	0,57

Tabell 64. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 2 (gränsvärde 1,89).

Variabel	Bidrag	Kategori	Bidrag	Kategori	Bidrag
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	18,63	Betyg för insyn -	11,72	Betyg för insyn +	6,92
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	15,02	Betyg rättvist -	6,97	Betyg rättvist +	8,05
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan	13,53	Betyg tidigt -	4,43	Betyg tidigt 0	2,39
				Betyg tidigt +	6,70
Kinesiska är användbart	8,38	Kinesiska anv. +	4,29	Kinesiska anv. -	4,09
Läraren har språket som modersmål	6,62	Modersmålstalare -	3,06	Modersmålstalare +	3,56
Franska är användbart	6,22	Franska anv. +	2,66	Franska anv. -	3,56
Den som kan flera språk är en intelligent person	5,94	Flera Språk IQ -	2,56	Flera Språk IQ +	3,38
Spanska är användbart	5,88	Spanska anv. +	1,57	Spanska anv. 0	4,31
Tyska är användbart	5,62	Tyska anv. +	2,34	Tyska anv. -	3,28
Det är viktigare att behärska engelska riktigt väl, flera språk är onödigt	5,48	Engelska viktigare -	1,78	Engelska viktigare +	3,70

Tabell 65. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 3 (gränsvärde 1,89).

Variabel	Bidrag	Kategori	Bidrag	Kategori	Bidrag
Tyska är användbart	15,76	Tyska anv. -	8,03	Tyska anv. 0	7,73
Franska är användbart	12,96	Franska anv. -	7,84	Franska anv. 0	5,12
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	9,39	Kultur/vardagskuns. -	2,34	Kultur/vardagskuns. 0	7,05
... om film, musik, lyrik på språket	8,44	Lära film/musik +	4,90	Lära film/musik 0	3,54
... skriva väl och varierat	7,39	Lära skriva -	3,63	Lära skriva 0	3,76
Betyg är ett rättvist bedömningsystem	6,65	Betyg rättvist -	4,45	Betyg rättvist 0	2,20
Läraren har goda kunskaper i litteratur	6,56	Litteraturkuns. +	2,02	Litteraturkuns. 0	4,53
... om vardagslivet i de länder språket talas	5,13	Lära vardag -	1,54	Lära vardag 0	3,59
Kinesiska är användbart	4,48	Kinesiska anv. -	1,91	Kinesiska anv. 0	2,58
... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används	4,05	Lära gram. -	1,85	Lära gram. 0	2,20
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan	2,90	Betyg tidigt -	0,17	Betyg tidigt 0	2,73

Tabell 66. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 1 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.

Axel 1	Positiva koordinater	Negativa koordinater
Den som kan flera språk är en intelligent person	Flera Språk IQ -	0,47 Flera Språk IQ +
Att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling	Språk pers.utv -	1,17 Språk pers.utv +
	Språk pers.utv 0	0,68
Att behärska flera språk är viktigt	Flera språk viktigt -	1,32 Flera språk viktigt +
Tyska är användbart	Tyska anv. -	0,68 Tyska anv. +
Franska är användbart	Franska anv. -	0,95 Franska anv. +
	Franska anv. 0	0,47
Spanska är användbart	Spanska anv. 0	0,90 Spanska anv. +
Kinesiska är användbart	Kinesiska anv. -	0,55 Kinesiska anv. +
... skriva väl och varierat	Lära skriva -	1,23 Lära skriva +
... om film, musik, lyrik på språket	Lära film/musik -	0,71 Lära film/musik +
... om vardagslivet i de länder språket talas	Lära vardag -	1,07 Lära vardag +
... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används	Lära gram. -	1,21 Lära gram. +
	Lära gram. 0	0,56
Läraren har goda kunskaper i litteratur	Litteraturkuns. -	0,91 Litteraturkuns. +
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	Kultur/vardagskuns. -	1,35 Kultur/vardagskuns. +

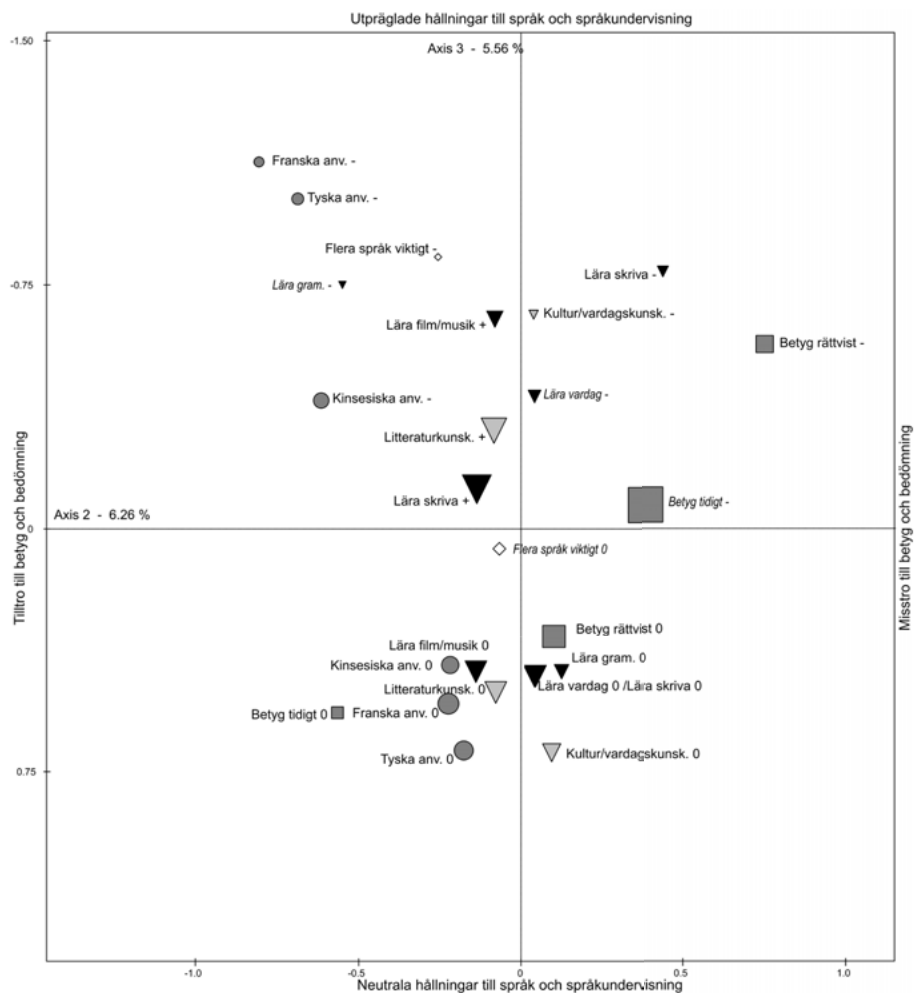
Tabell 67. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 2 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.

Axel 2	Positiva koordinater		Negativa koordinater	
Den som kan flera språk är en intelligent person	Flera Språk IQ -	0,41	Flera Språk IQ +	-0,53
Det är viktigare att behärska engelska riktigt väl, flera språk är onödigt	Engelska viktigare -	0,30	Engelska viktigare +	-0,57
Tyska är användbart	Tyska anv. +	0,32	Tyska anv. -	-0,69
Franska är användbart	Franska anv. +	0,33	Franska anv. -	-0,80
Spanska är användbart	Spanska anv. +	0,21	Spanska anv. 0	-0,74
Kinesiska är användbart	Kinesiska anv. +	0,45	Kinesiska anv. -	-0,61
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	Betyg rättvist -	0,75	Betyg rättvist +	-0,73
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	Betyg för insyn -	1,13	Betyg för insyn +	-0,54
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan	Betyg tidigt -	0,39	Betyg tidigt 0	-0,56
			Betyg tidigt +	-0,92
Läraren har språket som modersmål	Modersmålstalar -	0,39	Modersmålstalar +	-0,58

Tabell 68. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 3 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.

Axel 3	Positiva koordinater		Negativa koordinater	
Att behärska flera språk är viktigt	Flera språk viktigt -	0,83	Flera språk viktigt 0	-0,06
Tyska är användbart	Tyska anv. -	1,01	Tyska anv. 0	-0,69
Franska är användbart	Franska anv. -	1,13	Franska anv. 0	-0,54
Kinesiska är användbart	Kinesiska anv. -	0,40	Kinesiska anv. 0	-0,42
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	Betyg rättvist -	0,57	Betyg rättvist 0	-0,33
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan	Betyg tidigt -	0,07	Betyg tidigt 0	-0,57
... skriva väl och varierat	Lära skriva -	0,79	Lära skriva 0	-0,46
... om film, musik, lyrik på språket	Lära film/musik +	0,64	Lära film/musik 0	-0,44
... om vardagslivet i de länder språket talas	Lära vardag -	0,41	Lära vardag 0	-0,46
... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används	Lära gram. -	0,75	Lära gram. 0	-0,44
Läraren har goda kunskaper i litteratur	Litteraturkansk. +	0,30	Litteraturkansk. 0	-0,50
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	Kultur/vardagskansk. -	0,66	Kultur/vardagskansk. 0	-0,69

Diagram 45. De starkast bidragande aktiva kategorierna till axel 3 i planet av axel 2 och 3.



◇ Generella hållningar till språk ● Språks användbarhet ▼ Språkundervisningens innehåll
 ▼ Språklärares kompetenser ■ Hållningar till betyg

Tabell 69. Familjens högsta utbildningsnivå.

	Familjen		Mamma		Pappa	
	Antal	Andel	Antal	Andel	Antal	Andel
Grundskola/gymnasial utbildning	62	15,4	78	19,3	135	33,4
Högskoleutbildning upp till tre år	48	11,9	51	12,6	45	11,1
Högskoleutbildning tre år eller längre	204	50,5	217	53,7	145	35,9
Forskarutbildning	87	21,5	50	12,4	64	15,9
Ej uppgift	3	0,7	2	2	15	3,7
Total	404	100	404	100	404	100

Tabell 70. Familjens yrkesgruppsstillhörighet och sociala klass.

Sociala klass	Yrkesgrupp	Antal	Andel
Övre medelklass	Civilingenjörer, ak. utb. naturvetare	46	11,4
	Läkare, veterinär, tandläkare	31	7,7
	Universitetslärare, forskare	41	10,1
	Gymnasielärare	19	4,7
	Företagsledare	13	3,2
	Högre t.j.m. off. sekt.	25	6,2
	Högre t.j.m. steman priv. sekt.	35	8,7
Total övre medelklass		210	52,0
Medelklass	Tekniker	25	6,2
	Lärare	23	5,7
	Kulturförmedlande/Konstnärligt arb	15	3,7
	T.j.m. på mellannivå off. sekt.	49	12,1
	T.j.m. på mellannivå priv. sekt.	31	7,7
Total medelklass		143	35,4
Lägre medelklass	Lägre medelklassyrke	21	5,2
Arbetarklass	Arbetarklassyrke	29	7,2
	Ej uppgift	1	0,2
Total		404	100

Tabell 71. Familjens boendeform.

Boendeform	Antal	Andel
Villa	265	65,6
Radhus	38	9,4
Bostadsrätt	66	16,3
Hyresrätt	27	6,7
Annat	6	1,5
Ej uppgift	2	0,5
Total	404	100,0

Tabell 72. Familjens inkomster.

Inkomst	Antal	Andel
Mindre än 20 000	4	1,0
20 000–29 999	14	3,5
30 000–39 999	22	5,4
40 000–49 999	36	8,9
50 000–59 999	49	12,1
60 000–69 999	71	17,6
70 000–79 999	54	13,4
80 000–89 999	48	11,9
90 000–99 999	37	9,2
100 000–109 999	22	5,4
110 000–119 999	11	2,7
Mer än 120 000	29	7,2
Ej uppgift	7	1,7
Total	404	100,0

Tabell 73. Läspraktiker efter familjens högsta utbildningsnivå.

	Mer sällan eller aldrig.	Någon gång per kvartal	Någon gång i månaden	En gång per vecka	Flera gånger per vecka	Ej uppgift	Total
LÄS föräldrar läser högt för vårt/våra barn							
Gymn./grundsk.	59,6	9,7	9,7	9,7	9,7	1,6	100,0
Kort högre utb.	54,1	2,1	14,6	12,5	12,5	4,2	100,0
Lång högre utb.	40,7	11,3	12,7	12,2	20,6	2,5	100,0
Forskarutb.	33,3	10,4	12,6	8,1	29,9	5,7	100,0
Ej uppgift	33,3	0,0	66,7	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	43,6	9,6	12,9	10,9	19,8	3,2	100,0
LÄS föräldrar, skönlitterär bok							
Gymn./grundsk.	21,0	27,4	11,3	9,7	30,6	0,0	100,0
Kort högre utb.	8,3	14,6	27,1	10,4	39,6	0,0	100,0
Lång högre utb.	4,4	13,7	17,2	15,7	48,0	1,0	100,0
Forskarutb.	6,9	13,8	12,6	10,4	56,3	0,0	100,0
Ej uppgift	33,3	0,0	0,0	33,3	33,3	0,0	100,0
Total	8,2	15,9	16,3	13,1	46,0	0,5	100,0
LÄS föräldrar, facklitteratur							
Gymn./grundsk.	35,5	22,6	16,1	14,5	8,1	3,2	100,0
Kort högre utb.	10,4	22,9	25,0	25,0	12,5	4,2	100,0
Lång högre utb.	4,9	15,2	25,0	21,1	32,3	1,5	100,0
Forskarutb.	4,6	4,6	10,3	13,8	66,7	0,0	100,0
Ej uppgift	33,3	0,0	66,7	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	10,4	14,9	20,8	18,8	33,4	1,7	100,0
LÄS föräldrar, litteratur på originalspråk							
Gymn./grundsk.	61,3	12,9	6,5	4,8	11,3	3,2	100,0
Kort högre utb.	43,7	16,7	12,5	6,3	12,5	8,3	100,0
Lång högre utb.	36,3	22,5	11,3	9,8	17,2	2,9	100,0
Forskarutb.	12,6	10,4	13,8	12,6	48,3	2,3	100,0
Ej uppgift	66,7	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	100,0
Total	36,1	17,6	11,1	9,4	22,3	3,5	100,0
LÄS Vårt/våra barn, skönlitterär bok							
Gymn./grundsk.	22,6	27,5	17,7	17,7	14,5	0,0	100,0
Kort högre utb.	10,4	14,6	25,0	14,6	35,4	0,0	100,0
Lång högre utb.	3,9	14,2	20,1	18,6	42,2	1,0	100,0
Forskarutb.	2,3	3,5	18,4	19,5	56,3	0,0	100,0
Ej uppgift	33,3	0,0	0,0	33,3	33,3	0,0	100,0
Total	7,4	13,9	19,8	18,3	40,1	0,5	100,0
LÄS Vårt/våra barn, facklitteratur							
Gymn./grundsk.	45,2	14,5	22,6	9,7	3,2	4,8	100,0
Kort högre utb.	35,4	16,7	20,8	8,3	16,7	2,1	100,0
Lång högre utb.	31,4	17,6	21,1	14,7	12,3	2,9	100,0
Forskarutb.	18,4	24,1	19,6	11,5	24,1	2,3	100,0
Ej uppgift	33,3	0,0	33,3	33,3	0,0	0,0	100,0
Total	31,2	18,3	21,0	12,6	13,9	3,0	100,0

Tabell 74. Hållningar till betyg efter familjens högsta utbildningsnivå.

	Gymn. grundsk.	Kort högre utb.	Lång högre utb.	Forskanutb.	Ej uppgift	Total
Ett tydligt betygssystem är viktigt för elevers lärande						
BS viktigt lärande -	4,8	10,4	17,1	15,0	0,0	13,9
BS viktigt lärande 0	9,7	18,8	16,7	21,8	0,0	16,8
BS viktigt lärande +	83,9	70,8	66,2	63,2	100,0	69,1
Ej uppgift	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Betyg påverkar lärande negativt						
Lärande negativt -	59,7	64,6	54,9	63,2	33,3	58,4
Lärande negativt 0	22,6	29,2	32,4	28,7	33,3	29,7
Lärande negativt +	14,5	6,2	12,3	8,1	33,3	11,2
Ej uppgift	3,2	0,0	0,5	0,0	0,0	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ett tydligt betygssystem är viktigt för att eleverna skall känna sig motiverade						
BS viktigt motivation -	6,4	14,6	15,2	15,0	0,0	13,6
BS viktigt motivation 0	22,6	16,7	27,0	21,8	66,7	24,3
BS viktigt motivation +	69,4	66,6	57,3	62,1	33,3	61,1
Ej uppgift	1,6	2,1	0,5	1,1	0,0	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Att ta del av lärares omdömen i utvecklingssamtal är viktigare än betyg						
Omdömen viktigare -	8,1	10,4	11,3	10,3	0,0	10,4
Omdömen viktigare 0	40,3	35,4	30,9	29,9	66,7	32,9
Omdömen viktigare +	50,0	54,2	57,8	59,8	33,3	56,4
Ej uppgift	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan						
Betyg för insyn -	12,9	25,0	22,1	19,5	0,0	20,3
Betyg för insyn 0	24,2	22,9	29,4	27,6	33,3	27,5
Betyg för insyn +	61,3	52,1	48,5	51,7	66,7	51,7
Ej uppgift	1,6	0,0	0,0	1,1	0,0	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Betyg är ett rättvist bedömningssystem						
Betyg rättvist -	17,7	27,1	28,9	31	0,0	27,2
Betyg rättvist 0	37,1	31,2	42,2	36,8	33,3	38,9
Betyg rättvist +	43,6	41,7	28,9	32,2	66,7	33,7
Ej uppgift	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan						
Betyg tidigt -	64,5	54,2	68,6	67,8	33,3	65,9
Betyg tidigt 0	16,1	22,9	18,2	9,2	33,3	16,6
Betyg tidigt +	17,8	22,9	13,2	23,0	33,3	17,3
Ej uppgift	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Betyg borde ges så sent som möjligt i grundskolan						
Betyg sent -	37,1	35,4	43,6	46	33,3	42,1
Betyg sent 0	27,4	35,4	25,5	28,7	66,7	28,0
Betyg sent +	33,9	27,1	29,9	25,3	0,0	28,9
Ej uppgift	1,6	2,1	1,0	0,0	0,0	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Betyg behövs inte alls						
Betyg inte ges -	83,9	79,2	77,9	82,8	100,0	80,2
Betyg inte ges 0	11,3	14,6	13,2	12,6	0,0	12,9
Betyg inte ges +	3,2	6,2	8,8	4,6	0,0	6,7
Ej uppgift	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 75. Hållningar till betyg efter familjens yrkesgrupps tillhörighet

	Civ. l. ing	Läkare	Utvärlärare	Gymn. lärare	Föravgslad.	Hgr tyst off	Hgr tyst priv	Tekniker	Lärare	Kulturför.	Tyst mell off	Tyst mell priv	Lgr medelkl	Arbetarkl	Ej uppsg	Total
BS viktigt lärande -	13,0	16,1	19,5	21,1	7,7	12,0	8,6	12,0	8,7	26,7	22,4	3,2	14,3	6,9	0,0	13,9
BS viktigt lärande 0	19,6	19,4	24,4	10,5	7,7	12,0	8,6	20,0	34,8	33,3	14,3	16,1	4,8	10,3	0,0	16,8
BS viktigt lärande +	67,4	64,5	56,1	68,4	84,6	76,0	82,8	68,0	56,5	40,0	63,3	80,7	80,9	82,8	0,0	69,1
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Lärande negativ -	60,9	67,7	51,2	63,2	76,9	76,0	65,7	56,0	26,1	53,3	49,0	64,5	66,7	55,2	0,0	58,4
Lärande negativ 0	32,6	22,6	36,6	26,3	0,0	16,0	17,1	32,0	56,5	26,7	38,8	29,0	23,8	34,5	0,0	29,7
Lärande negativ +	6,5	9,7	12,2	10,5	23,1	8,0	14,3	8,0	17,4	20,0	12,2	6,5	9,5	10,3	0,0	11,1
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
BS viktigt motivation -	17,4	19,4	17,1	15,8	7,7	12,0	2,9	12,0	13,1	33,3	16,3	6,4	14,3	3,5	0,0	13,6
BS viktigt motivation 0	17,4	12,9	29,3	15,8	38,5	24,0	37,1	20,0	30,4	33,3	18,4	35,5	14,3	24,1	0,0	24,3
BS viktigt motivation +	65,2	67,7	51,2	68,4	53,8	56,0	57,1	68,0	56,5	33,3	65,3	58,1	71,4	72,4	0,0	61,1
Ej uppgift	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	4,0	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Omdömen viktigare -	13,0	25,8	2,4	10,5	7,7	12,0	14,3	8,0	0,0	13,3	4,1	16,1	14,3	6,9	0,0	10,4
Omdömen viktigare 0	26,1	29,0	34,2	26,3	30,8	48,0	31,4	48,0	21,7	13,3	38,8	25,8	23,8	51,7	0,0	32,9
Omdömen viktigare +	60,9	45,2	63,4	63,2	61,5	40,0	54,3	44,0	78,3	73,3	57,1	58,1	61,9	41,4	0,0	56,4
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Betyg för insyn -	21,7	12,9	24,4	26,3	23,1	12,0	20,0	24,0	30,4	40,0	22,4	12,9	14,3	10,4	0,0	20,3
Betyg för insyn 0	15,2	25,8	29,3	36,9	7,7	28,0	28,6	32,0	30,5	33,3	34,7	29,0	28,6	24,1	0,0	27,5
Betyg för insyn +	63,1	61,3	43,9	36,8	69,2	60,0	51,4	44,0	39,1	26,7	42,9	58,1	57,1	65,5	0,0	51,7
Ej uppgift	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Omdömen viktigare -	21,7	35,5	34,1	42,1	15,4	20,0	17,1	32,0	34,8	46,7	26,5	19,3	19,0	27,6	0,0	27,2
Omdömen viktigare 0	52,2	35,5	41,5	21,1	23,1	36,0	40,0	32,0	26,1	46,6	47,0	48,4	42,9	24,1	0,0	38,9
Omdömen viktigare +	26,1	29,0	24,4	36,8	61,5	44,0	42,9	36,0	39,1	6,7	26,5	32,3	38,1	48,3	0,0	33,7
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Förkortningar: Betyg= B och Betygssystem= BS Grundskolan=GS Utvecklingsamtal=UVS

Tabell 75. Fortsättning

	Cv:ing	Läkare	Univ:lärare	Gymn:lärare	Företagsled.	Högst off	Högst priv	Tekniker	Lärare	Kulturform.	Tst mell off	Tst mell priv	Lgr medelkl	Arbetskl	Ej uppg	Total
Betyg tidigt -	67,4	58,1	70,7	84,2	38,4	72,0	54,3	68,0	73,9	86,6	65,3	61,3	61,9	65,5	0,0	65,9
Betyg tidigt 0	15,2	12,9	12,2	10,5	30,8	16,0	22,8	16,0	21,7	6,7	20,4	19,3	14,3	13,8	0,0	16,6
Betyg tidigt +	17,4	29,0	17,1	5,3	30,8	12,0	22,9	16,0	4,4	6,7	14,3	19,4	23,8	20,7	0,0	17,3
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Betyg sent -	50,0	51,6	34,2	31,6	69,2	48,0	54,3	32,0	30,4	46,7	38,8	38,7	38,1	34,5	0,0	42,1
Betyg sent 0	28,3	35,5	24,4	21,0	15,4	32,0	20,0	36,0	30,5	6,7	32,7	41,9	23,8	24,1	0,0	28,0
Betyg sent +	21,7	12,9	39,0	47,4	15,4	20,0	25,7	32,0	39,1	40,0	26,5	19,4	38,1	41,4	0,0	28,9
Ej uppgift	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	2,0	0,0	0,0	0,0	100,0	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Betyg inte ges -	86,9	96,8	70,7	68,4	84,6	88,0	74,3	80,0	56,5	66,7	87,7	80,7	85,7	82,8	0,0	80,2
Betyg inte ges 0	10,9	3,2	17,1	31,6	7,7	8,0	14,3	8,0	21,8	13,3	8,2	16,1	14,3	13,8	0,0	12,9
Betyg inte ges +	2,2	0,0	12,2	0,0	7,7	4,0	11,4	12,0	21,7	20,0	4,1	3,2	0,0	3,4	0,0	6,7
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Förkortningar: Betyg= B och Betygssystem= BS Grundskolan=GS Urvecklingsamtal=UVS

Tabell 76. Familjernas utlandserfarenhet i form av studier och arbete.

	Studerat utomlands		Arbetat utomlands	
	Antal	Andel	Antal	Andel
Mamma	59	14,6	47	11,6
Pappa	27	6,7	37	9,2
Båda	50	12,4	64	15,8
Ingen	232	57,4	224	55,5
Ej uppgift	36	8,9	32	7,9
Total	404	100,0	404	100,0

Tabell 77. Föräldrarnas samlade utlandserfarenheter.

	Antal	Andel
Förälder arbetat/studerat utomlands	197	48,7
Förälder ej studerat/arbetat utomlands	178	44,1
Ej uppgift	29	7,2
Total	404	100,0

Tabell 78. Elevernas nationella bakgrund, Uppsala.

	Antal	Andel
Svensk	312	77,2
Utländsk	42	10,4
Svensk en utl. förälder	47	11,6
Ej uppgift	3	0,8
Total	404	100,0

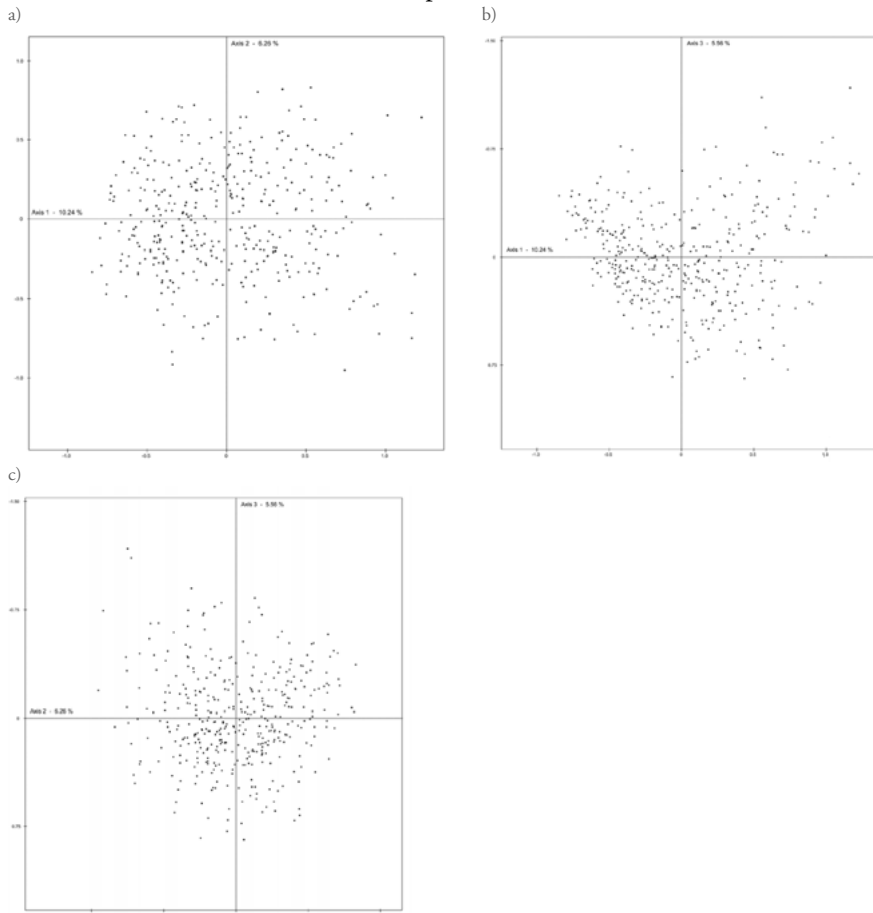
Tabell 79. Resor till länder i vilket elevens moderna språk talas.

	0 resor	1 resa	2-3 resor	4+ resor	Ej uppg.	Total	Antal
Gymn./grundsk.	27,4	33,9	17,7	11,3	9,7	100,0	62
Kort högre utb.	43,7	14,6	14,6	22,9	4,2	100,0	48
Lång högre utb.	24,5	25,5	20,6	25,5	3,9	100,0	204
Forskarutb.	19,6	29,9	14,9	33,3	2,3	100,0	87
Ej uppgift	0,0	33,3	0,0	66,7	0,0	100,0	3
Total	26,0	26,5	18,1	25,0	4,4	100,0	404
Antal	105	107	73	101	18	404	

Tabell 80. Utlandserfarenheter hos föräldrar i intervjustudien, Uppsala samt elevernas deltagande i modersmålsundervisning.

Föräldrar	Studerat utomlands	Arbetat utomlands	modersmål
Ann, Anders	M, Frankrike	F, Danmark	Nej
Bo, Beata		M, frekventa europeiska tjänsteresor	Nej
Cecilia, Carl	F, Schweiz, M, Nederländerna		Nej
Denise	M, Frankrike		Nej
Elias <i>fru</i>		F, multipla länder	Ja
Frida, Fred	M, Brasilien		Nej
Greta, Giorgio	M, Italien, F, Italien	M, Italien, F, Italien	Ja
Henrik, Hannah			Nej
Ina		M, Spanien, Grekland	Nej
Jonas, Jessica	M, Tyskland F, USA		Nej
Karin, Kent	M, USA		Nej
Kadir <i>fru</i>	F, England, samt hemlandet		Ja
Mia, Martin	M, new York		Nej
Nina, Niklas			Nej
Olivia, Ola			Nej
Amira	M, i hemlandet		Ja
Peter, Pia	M, i hemlandet		Ja
Rebecca, Robert	M, Irland		Ja
Sara, Simon	M & F hemlandet Storbritannien	M & F hemlandet Storbritannien	Ja
Tova	M, hemlandet Danmark		Nej
Ulrika, Ulf			Nej
Vera, Valter		F, USA	Nej
Yngwe, Yumiko	F, Frankrike	M, Kanada F, Japan, Afrikanska länder m fl	Ja
Wilmer, Wilma		F & M, Schweiz	Ja

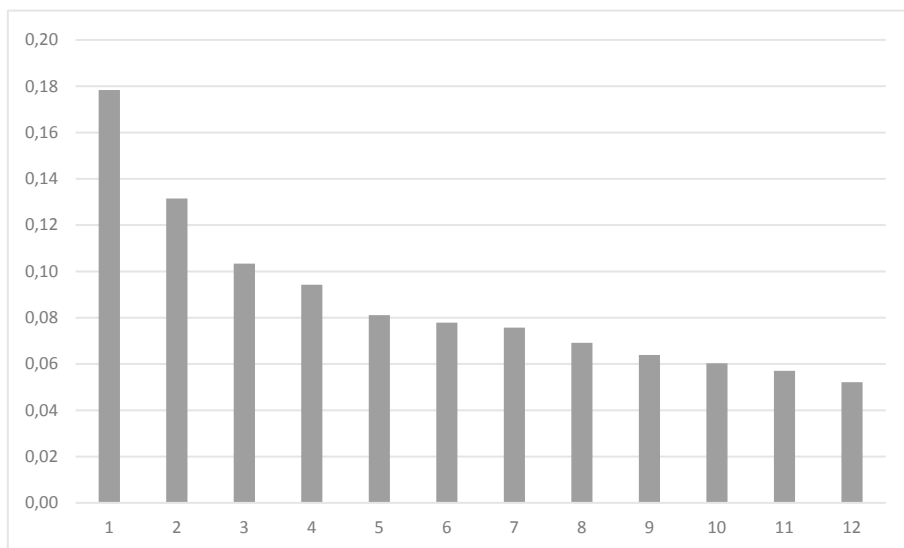
Diagram 46. (a–c) a) Individer planet av axel 1 och 2 b) individer i planet av axel 1 och 3 c) individer i planet av axel 2 och 3.



Individerna fördelar sig relativt jämt i rummet i synnerhet i planet av axel 1 och 2 samt i planet av axel 2 och 3. I planet av axel 1 och 3 finns dock en större ansamling av individer i rummets nedre vänstra kvadrant i vilken del i huvudsak neutrala ställningstaganden är vanligt förekommande. Ett liknande mönster av en ansamling av individer, om än inte lika markant, blev även synlig i den nedra halvan av rummet i planet av axel 2 och 3.

Appendix kapitel 6

Diagram 47. Egenvärden för de 13 första axlarna.



Tabell 81. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 1 (gränsvärde 2,13).

Variabel	Bidrag	Kategori	Bidrag	Kategori	Bidrag
Att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling	8,07	Språk pers.utv 0/-	5,91	Språk pers.utv +	2,16
Att behärska flera språk är viktigt	7,22	Flera språk viktigt 0/-	4,99	Flera språk viktigt +	2,23
Den som kan flera språk är en intelligent person	5,50	<i>Flera Språk IQ -</i>	1,27	Flera Språk IQ +	4,23
... om vardagslivet i de länder språket talas	10,43	Lära vardag -	5,56	Lära vardag +	4,87
... skriva väl och varierat	7,53	Lära skriva -	3,97	Lära skriva +	3,56
... om film, musik, lyrik på språket	6,80	Lära film/musik -	2,30	Lära film/musik +	4,50
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	7,37	Kultur/vardagskuns. -	3,01	Kultur/vardagskuns. +	4,36
Läraren har goda kunskaper i litteratur	6,18	Litteraturkuns. -	3,07	Litteraturkuns. +	3,11
Spanska är användbart	6,31	Spanska anv. 0/-	4,57	<i>Spanska anv. +</i>	1,74
Franska är användbart	5,90	Franska anv. 0/-	2,38	Franska anv. +	3,52
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	3,73	<i>Betyg för insyn -</i>	1,00	Betyg för insyn +	2,73
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	5,66	<i>Betyg rättvist -</i>	1,59	BE-rättvisS +	4,07

Tabell 82. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 2 (gränsvärde 2,13).

Variabel	Bidrag	Kategori	Bidrag	Kategori	Bidrag
Spanska är användbart	8,51	Spanska anv. 0/-	6,42	<i>Spanska anv. +</i>	2,09
Tyska är användbart	7,92	Tyska anv. 0/-	4,58	Tyska anv. +	3,34
Franska är användbart	8,29	Franska anv. 0/-	3,63	Franska anv. +	4,66
Kinesiska är användbart	7,76	Kinesiska anv. -/0	3,78	Kinesiska anv. +	3,98
Läraren har språket som modersmål	12,09	Modersmålstalare 0	4,93	Modersmålstalare -	6,27
		<i>Modersmålstalare +</i>	0,89		
Läraren har goda kunskaper i litteratur	8,68	<i>Litteraturkansk. +</i>	1,19	Litteraturkansk. -	7,49
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	6,05	<i>Kultur/vardagskansk. +</i>	1,18	Kultur/vardagskansk. -	4,87
... om film, musik, lyrik på språket	9,37	Lära film/musik 0	4,28	Lära film/musik -	5,09
... skriva väl och varierat	4,52	<i>Lära skriva 0</i>	1,27	Lära skriva -	3,25
... om vardagslivet i de länder språket talas	4,56	<i>Lära vardag +</i>	0,68	Lära vardag -	3,88
Det är viktigare att behärska engelska riktigt väl, flera språk är onödigt	5,84	Engelska viktigare +	3,11	Engelska viktigare -	2,73
Att behärska flera språk är viktigt	3,04	Flera språk viktigt 0/-	2,17	<i>Flera språk viktigt +</i>	0,86
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	4,76	<i>Betyg för insyn +</i>	0,75	Betyg för insyn -	4,01
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	3,32	<i>Betyg rättvist 0</i>	0,85	Betyg rättvist -	2,47

Tabell 83. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 3 (gränsvärde 2,13).

Variabel	Bidrag	Kategori	Bidrag	Kategori	Bidrag
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	16,22	Betyg rättvist 0	2,63	Betyg rättvist -	11,29
		Betyg rättvist +	2,30		
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	14,49	Betyg för insyn +	2,75	Betyg för insyn -	11,74
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan	7,49	Betyg tidigt 0/+	5,47	<i>Betyg tidigt -</i>	2,01
... om film, musik, lyrik på språket	14,07	Lära film/musik -	3,08	Lära film/musik +	10,99
... skriva väl och varierat	9,36	Lära skriva 0	5,42	Lära skriva +	3,95
... om vardagslivet i de länder språket talas	7,95	Lära vardag 0	3,69	Lära vardag +	4,26
... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används	6,70	Lära gram. 0	4,33	Lära gram. +	2,37
Den som kan flera språk är en intelligent person	4,40	<i>Flera Språk IQ 0</i>	1,01	Flera Språk IQ -	3,40
Att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling	3,61	<i>Språk pers.utv +</i>	1,05	Språk pers.utv 0/-	2,56
Läraren har goda kunskaper i litteratur	4,06	<i>Litteraturkansk. 0</i>	1,61	Litteraturkansk. +	2,45

Tabell 84. Aktiva kategorier som bidrar över medel till axel 4 (gränsvärde 2,13).

Variabel	Bidrag	Kategori	Bidrag	Kategori	Bidrag
... om vardagslivet i de länder språket talas	12,21	Lära vardag -	4,83	Lära vardag 0	7,38
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	12,19	Betyg för insyn +	6,61	<i>Betyg för insyn -</i>	2,12
				Betyg för insyn 0	3,46
... skriva väl och varierat	11,60	Lära skriva -	8,26	Lära skriva 0	3,34
Det är viktigare att behärska engelska riktigt väl, flera språk är onödigt	9,00	Engelska viktigare +	7,25	<i>Engelska viktigare -</i>	1,75
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	7,70	Betyg rättvist +	5,67	Betyg rättvist 0	2,03
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan	6,72	Betyg tidigt 0/+	4,95	<i>Betyg tidigt -</i>	1,77
... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används	5,57	Lära gram. -	4,28	<i>Lära gram. +</i>	1,29
... om film, musik, lyrik på språket	5,15	<i>Lära film/musik +</i>	1,53	Lära film/musik 0	3,62
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	4,34	Kultur/vardagskansk. -	2,58	<i>Kultur/vardagskansk. 0</i>	1,76
Läraren har språket som modersmål	4,19	<i>Modersmålstalare +</i>	1,56	Modersmålstalare 0	2,64
Spanska är användbart	2,56	Spanska anv. 0/-	2,56		

Tabell 85. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 1 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.

Axel 1	Positiva koordinater	Negativa koordinater		
Att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling	Språk pers.utv 0/-	0,84	Språk pers.utv +	-0,31
Att behärska flera språk är viktigt	Flera språk viktigt 0/-	0,73	Flera språk viktigt +	-0,32
Den som kan flera språk är en intelligent person	Flera Språk IQ -	0,37	Flera Språk IQ +	-0,66
... om vardagslivet i de länder språket talas				-
	Lära vardag -	0,97	Lära vardag +	0,60
... skriva väl och varierat	Lära skriva -	0,94	Lära skriva +	6
... om film, musik, lyrik på språket	Lära film/musik -	0,43	Lära film/musik +	-0,49
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	Kultur/vardagskunsck. -	0,98	Kultur/vardagskunsck. +	-0,85
Läraren har goda kunskaper i litteratur	Litteraturkunsck. -	0,61	Litteraturkunsck. +	-0,51
Spanska är användbart	Spanska anv. 0/-	0,75	Spanska anv. +	-0,57
Franska är användbart	Franska anv. 0/-	0,36	Franska anv. +	-0,28
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	Betyg för insyn -	0,35	Betyg för insyn +	-0,52
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	Betyg rättvist -	0,41	Betyg rättvist +	-0,44

Tabell 86. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 2 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.

Axel 2	Negativa koordinater	Positiva koordinater		
Spanska är användbart	Spanska anv. 0/-	-0,76	Spanska anv. +	0,26
Tyska är användbart	Tyska anv. 0/-	-0,50	Tyska anv. +	0,38
Franska är användbart	Franska anv. 0/-	-0,39	Franska anv. +	0,51
Kinesiska är användbart	Kinesiska anv. -/0	-0,40	Kinesiska anv. +	0,47
Läraren har språket som modersmål	Modersmålstalare 0	-0,60	Modersmålstalare -	0,57
	Modersmålstalare +	-0,32		
Läraren har goda kunskaper i litteratur	Litteraturkunsck. +	-0,30	Litteraturkunsck. -	0,81
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	Kultur/vardagskunsck. +	-0,23	Kultur/vardagskunsck. -	1,08
... om film, musik, lyrik på språket	Lära film/musik 0	-0,52	Lära film/musik -	0,55
... skriva väl och varierat	Lära skriva 0	-0,29	Lära skriva -	0,73
... om vardagslivet i de länder språket talas	Lära vardag +	-0,19	Lära vardag -	0,69
Det är viktigare att behärska engelska riktigt väl, flera språk är onödigt	Engelska viktigare +	-0,57	Engelska viktigare -	0,36
Att behärska flera språk är viktigt	Flera språk viktigt 0/-	-0,41	Flera språk viktigt +	0,17
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	Betyg för insyn +	-0,20	Betyg för insyn -	0,61
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	Betyg rättvist 0	-0,23	Betyg rättvist -	0,44

Tabell 87. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 3 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.

Axel 3	Negativa koordinater		Positiva koordinater	
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	Betyg rättvist 0	-0,36	Betyg rättvist -	0,82
	Betyg rättvist +	-0,38		
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	Betyg för insyn +	-0,34	Betyg för insyn -	0,92
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan	Betyg tidigt 0/+	-0,63	Betyg tidigt -	0,23
... om film, musik, lyrik på språket	Lära film/musik -	-0,38	Lära film/musik +	1,01
... skriva väl och varierat	Lära skriva 0	-0,53	Lära skriva +	0,40
... om vardagslivet i de länder språket talas	Lära vardag 0	-0,43	Lära vardag +	0,43
... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används	Lära gram. 0	-0,57	Lära gram. +	0,27
Den som kan flera språk är en intelligent person	Flera språk IQ 0	-0,22	Flera språk IQ -	0,46
Att lära sig språk är en viktig del av ens personliga utveckling	Språk pers.utv +	-0,16	Språk pers.utv 0/-	0,42
Läraren har goda kunskaper i litteratur	Litteraturkansk. 0	-0,27	Litteraturkansk. +	0,38

Tabell 88. Koordinater för aktiva kategorier som bidrar över gränsvärdet till axel 4 samt kategorier som medtagits för förtydligande av tolkning.

Axel 4	Negativa koordinater		Positiva koordinater	
... skriva väl och varierat	Lära skriva -	-0,99	Lära skriva 0	0,39
... om film, musik, lyrik på språket	Lära film/musik +	-0,36	Lära film/musik 0	0,40
... om vardagslivet i de länder språket talas	Lära vardag -	-0,66	Lära vardag 0	0,59
... förstå grammatik, hur språket är uppbyggt och används	Lära gram. -	-0,77	Lära gram. +	0,19
Betyg är ett rättvist bedömningssystem	Betyg rättvist +	-0,56	Betyg rättvist 0	0,30
Ett betygssystem är viktigt för att föräldrar ska kunna bedöma hur det går för barnen i skolan	Betyg för insyn +	-0,50	Betyg för insyn -	0,38
			Betyg för insyn 0	0,45
Betyg borde ges så tidigt som möjligt i grundskolan	Betyg tidigt 0/+	-0,57	Betyg tidigt -	0,20
Det är viktigare att behärska engelska riktigt väl, flera språk är onödigt	Engelska viktigare +	-0,73	Engelska viktigare -	0,25
Läraren kan mycket om kultur och vardagsliv i det land/de länder språket talas	Kultur/vardagskansk. -	-0,66	Kultur/vardagskansk. 0	0,29
Läraren har språket som modersmål	Modersmålstalare +	-0,35	Modersmålstalare 0	0,37
Spanska är användbart	Spanska anv. 0/-	-0,41		

Tabell 89. Familjens högsta utbildningsnivå.

	Familjen		Mamma		Pappa	
	Antal	Andel	Antal	Andel	Antal	Andel
Grundskola/gymnasial utbildning	57	24,8	71	30,9	106	46,4
Högskoleutbildning upp till tre år	28	12,2	26	11,3	29	12,6
Högskoleutbildning tre år eller längre	128	55,6	119	51,8	76	33,1
Forskarutbildning	15	6,5	7	3,0	9	3,9
Ej uppgift	2	0,9	7	3,0	10	10,0
Total	230	100,0	230	100,0	230	100,0

Tabell 90. Familjens yrkesgruppstillhörighet och sociala klass.

Social klass	Social grupp	Antal	Andel
Övre medelklass	Civilingenjörer, ak utb. naturvetare	25	10,9
	Läkare, veterinär, tandläkare	10	4,4
	Universitetslärare, forskare	7	3,0
	Gymnasielärare	6	2,6
	Företagsledare	4	1,7
	Högre tj.m. off. sekt.	18	7,8
	Högre tj.m. priv. sekt.	10	4,4
	Total övre medelklass	80	34,8
Medelklass	Tekniker	23	10,0
	Lärare	29	12,6
	Kulturförmedlande/Konstnärligt arb	6	2,6
	Tj.m. på mellannivå off. sekt.	25	10,9
	Tj.m. på mellannivå priv. sekt.	11	4,8
	Total medelklass	94	40,9
Lägre medelklass	Lägre medelklassyrke	25	10,9
Arbetarklass	Arbetarklassyrke	30	13,0
	Ej uppgift	1	0,4
	Total	230	100,0

Tabell 91. Familjens boendeform.

Boendeform	Antal	Andel
Villa	189	82,2
Radhus	10	4,3
Bostadsrätt	7	3,0
Hyresrätt	13	5,7
Annat	10	4,4
Ej uppgift	1	0,4
Total	230	100,0

Tabell 92. Familjens inkomster.

Inkomst	Antal	Andel
Mindre än 20 000	5	2,2
20 000–29 999	9	3,9
30 000–39 999	20	8,7
40 000–49 999	27	11,7
50 000–59 999	37	16,1
60 000–69 999	57	24,8
70 000–79 999	20	8,7
80 000–89 999	17	7,4
90 000–99 999	13	5,6
100 000–109 999	2	0,9
110 000–119 999	8	3,5
Mer än 120 000	9	3,9
Ej uppgift	6	2,6
Total	230	100,0

Tabell 93. Läspraktiker efter familjens högsta utbildningsnivå, Södra Dalarna.

	Mer sällan eller aldrig.	Någon gång per kvartal	Någon gång i månaden	En gång per vecka	Flera gånger per vecka	Ej uppgift	Total
LÄS föräldrar läser högt för vårt/våra barn							
Gymn./grundsk.	47,4	15,8	19,3	7,0	8,8	1,7	100,0
Kort högre utb.	67,8	3,6	3,6	7,1	14,3	3,6	100,0
Lång högre utb./forskarutb.	43,3	11,2	14,0	4,9	23,8	2,8	100,0
Ej uppgift	50,0	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	100,0
Total	47,4	11,3	13,9	5,7	19,1	2,6	100,0
LÄS föräldrar, skönlitterär bok							
Gymn./grundsk.	21,0	28,1	12,3	5,3	31,6	1,7	100,0
Kort högre utb.	17,9	21,4	21,4	7,1	28,6	3,6	100,0
Lång högre utb./forskarutb.	9,1	15,4	18,9	11,9	43,3	1,4	100,0
Ej uppgift	0,0	50,0	0,0	0,0	50,0	0,0	100,0
Total	13,0	19,6	17,4	9,6	38,7	1,7	100,0
LÄS föräldrar, facklitteratur							
Gymn./grundsk.	33,3	33,3	10,6	15,8	3,5	3,5	100,0
Kort högre utb.	10,7	21,4	39,3	21,4	3,6	3,6	100,0
Lång högre utb./forskarutb.	11,2	19,6	20,3	18,9	27,9	2,1	100,0
Ej uppgift	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	0,0	100,0
Total	16,5	23,5	20,0	18,7	18,7	2,6	100,0
LÄS föräldrar, litteratur på originalspråk							
Gymn./grundsk.	75,4	15,8	5,3	0,0	0,0	3,5	100,0
Kort högre utb.	64,3	17,9	7,1	0,0	7,1	3,6	100,0
Lång högre utb./forskarutb.	45,4	14,7	11,9	8,4	13,3	6,3	100,0
Ej uppgift	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	55,2	15,7	9,6	5,2	9,1	5,2	100,0
LÄS Vårt/våra barn, skönlitterär bok							
Gymn./grundsk.	19,3	12,3	40,4	14,0	14,0	0,0	100,0
Kort högre utb.	17,9	25,0	3,6	17,9	28,5	7,1	100,0
Lång högre utb./forskarutb.	11,9	15,4	15,4	14,0	42,6	0,7	100,0
Ej uppgift	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	100,0
Total	14,3	15,7	20,0	14,8	33,9	1,3	100,0
LÄS Vårt/våra barn, facklitteratur							
Gymn./grundsk.	36,8	26,3	21,1	10,5	5,3	0,0	100,0
Kort högre utb.	39,3	28,6	14,3	3,6	7,1	7,1	100,0
Lång högre utb./forskarutb.	26,5	21,0	23,1	15,4	12,6	1,4	100,0
Ej uppgift	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	100,0
Total	30,4	23,1	21,7	13,1	10,0	1,7	100,0

Tabell 94. Familjernas utlandserfarenhet i form av studier och arbete.

	Studerat utomlands		Arbetat utomlands	
	Antal	Andel	Antal	Andel
Mamma	30	13,0	34	14,8
Pappa	8	3,5	19	8,3
Båda	15	6,5	18	7,8
Ingen	146	63,5	136	59,1
Ej uppgift	31	13,5	23	10,0
Total	230	100,0	230	100,0

Tabell 95. Föräldrarnas samlade utlandserfarenheter.

	Antal	Andel
Förälder arbetat/studerat utomlands	112	48,7
Förälder ej studerat/arbetat utomlands	118	41,7
Ej uppgift	22	9,6
Total	404	100,0

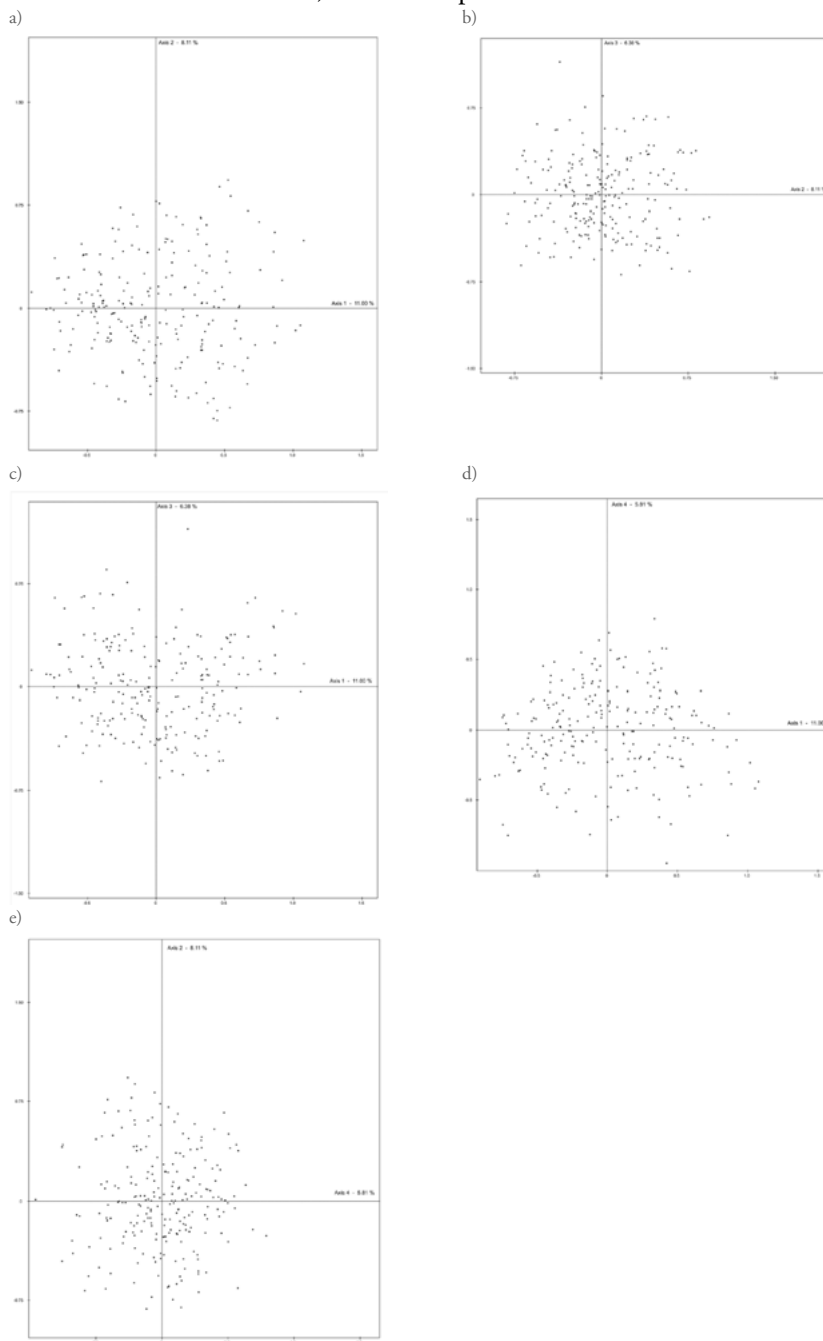
Tabell 96. Elevernas nationella bakgrund, de fyra dalakommunerna.

	Antal	Andel
Svensk	195	84,8
Utländsk	13	5,6
Svensk en utl. förälder	19	8,3
Ej Uppgift	3	1,3
Total	230	100,0

Tabell 97. Resor till länder i vilket elevens moderna språk talas.

	0 resor	1 resa	2-3 resor	4+ resor	Ej uppgift	Totalt	Antal
Gymn./grundskoleutbildning	42,1	22,8	15,8	10,5	8,8	100,0	57
Kort högre utbildning	28,6	10,7	21,4	32,2	7,1	100,0	28
Lång högre utbildning/ forskarutbildning	32,1	23,8	23,1	16,8	4,2	100,0	143
Ej uppgift	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	2
Total	34,8	21,7	20,9	17	5,6	100,0	230
Antal	80	50	48	39	13	230	

Diagram 48. (a–e) a) Individer planet av axel 1 och 2 b) individer i planet av axel 1 och 3 c) individer planet av axel 2 och 3 d) individer i planet av axel 1 och 4 e) individer i planet av axel 2 och 4.



Referenser

Elektroniska källor

- 24Kristianstad.se (2017), ”Franska försvinner från Kristianstadsskolorna”, *24Kristianstad.se*, 21 december. <https://24kristianstad.se/franska-forsvinner-fran-kristianstadsskolorna> [2019-03-14].
- Antagning.se, ”Meritpoäng”. <https://www.antagning.se/sv/Det-har-galler-for-dig-som-gatt/Gymnasieskolan/Gymnasieexamen-2014/Meritpoang/> [2014-10-29].
- Borlänge.se. <http://www.borlange.se> [2019-03-13].
- Dalatrafik.se. <https://dalatrafik.se/> [2019-03-13].
- DN.se (2012), ”Engelska räcker inte i en globaliserad värld”, 19 november. <https://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/engelska-racker-inte-i-en-globaliserad-varld/> [2019-03-14].
- (2012), ”Språk är ett färdighetsämne och bör jämnställas med matematik”, *DN.SE*, 18 december. <https://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/sture-packalen-sprak-ar-ett-fardighetsamne-och-bor-jamstallas-med-matematik/> [2019-03-14].
- (2012), ”Språkproblemen börjar i skolan”, 22 november. <https://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/sprakproblemen-borjar-i-skolan/> [2019-03-14].
- (2012), ”Språkundervisning i fara vid Göteborgs universitet”, *DN.SE*, 14 juni. <https://www.dn.se/kultur-noje/sprakundervisning-i-fara-vid-goteborgs-universitet/> [2019-03-14].
- Europaportalen.se (2019), ”Kris i språkfrågan kräver ministerbesked”, *Nyhetsajten Europaportalen*, 13 mars. <https://www.europaportalen.se/2019/03/debatt-kris-i-sprakfragan-kraver-ministerbesked> [2019-03-19].
- Falun Borlänge-regionen. <http://www.fbregionen.se/> [2019-03-13].
- Falun.se. <http://www.falun.se> [2019-03-13].
- Franskaskolan.se. <http://www.franskaskolan.se> [2018-05-18].
- Hedemora.se. <http://www.hedemora.se> [2019-03-13].
- Katarinaskolan.se. <http://www.katarinaskolan.se/> [2018-10-18].
- Kristianstadsbladet.se (2018), ”Hotet mot franskan på Kristianstads skolor består”, 16 januari. <http://www.kristianstadsbladet.se/debatt/hotet-mot-franskan-pa-kristianstads-skolor-bestar/> [2019-03-14].
- (2018), ”Modernt språkval obligatoriskt inte möjligt på kommunal nivå”, 4 februari. <http://www.kristianstadsbladet.se/debatt/modernt-sprakval-obligatoriskt-inte-mojligt-pa-kommunal-niva/> [2019-08-15].
- NE.se, ”Borlänge”. [2019-05-23].
- ”Falun”. [2019-05-23].
- ”Hedemora”. [2019-05-23].
- ”Säter”. [2019-05-23].
- OECD.org. <http://www.oecd.org/> [2019-03-14].
- Sater.se. www.sater.se [2019-03-13].
- SCB.se, ”Definitioner”, http://www.scb.se/sv_/Vara-tjanster/Regionala-statistikprodukter/Fardiga-tabellpaket/Definitioner/ [2014-11-05].

- ”Hushåll i Sverige”, *Statistiska Centralbyrån*. <http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/hushall-i-sverige/> [2019-05-18].
- ”Sammanräknad förvärvsinkomst för boende i Sverige den 31/12 resp år (antal personer, medel- och medianinkomst samt totalsumma) efter region, kön, ålder och inkomstklass. År 1991 – 2016” [2018-10-18].
- ”Sammanräknad förvärvsinkomst per kommun år 2015 för kvinnor och män. Belopp i entals kr. Personer 20- år och äldre som har varit folkbokförda i Sverige både 2015-01-01 och 2015-12-31” [2018-03-28].
- ”Tre av fyra barn bor med båda sina föräldrar”, *Statistiska Centralbyrån*. <http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/levnadsforhallanden/levnadsforhallanden/barn-och-familjestatistik/pong/statistiknyhet/barn--och-familjestatistik/> [2019-05-18].
- Skolvarlden.se (2017), ”Obligatoriskt språkval i sexan förvärrar lärarbristen”, 27 september. <https://skolvarlden.se/artiklar/obligatoriskt-sprakval-i-sexan-forvarrar-lararbristen> [2019-08-15].
- (2018), ”Stark kritik mot kommunens språkstopp: ’Oroväckande’”, 24 januari. <https://skolvarlden.se/artiklar/sprakstopp-i-grundskolan-far-kritik> [2019-03-14].
- (2018), ”Varningen: Fler kommuner skrotar franskan”, 26 januari. <https://skolvarlden.se/artiklar/varningen-fler-kommuner-skrotar-franskan> [2019-03-14].
- Skolverket.se. www.skolverket.se.
- ”Anordna elevens val”. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-grundskoleniva/anordna-elevens-val> [2019-03-26].
- ”Enklare att läsa in högskolebehörighet”. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/enklare-att-lasa-in-hogskolebehorighet-1.193177> [2013-04-26].
- ”Frågor och svar om betyg”. <http://www.skolverket.se/kursplaner-och-betyg/fragor-och-svar-om-betyg/2.6058/engelska-moderna-sprak-etc-1.173372> [2013-04-24].
- ”Meritpoäng”. <http://www.utbildningsinfo.se/grundskola/sprakval-och-meritpoang-1.1224> [2019-03-13].
- ”Meritpoäng och urvalsgrupper”. <http://www.utbildningsinfo.se/gymnasieskola/studera-vidare/2.341/meritpoang-urvalsgrupper-1.4084> [2019-03-13].
- ”Sambanden mellan mattebetyg och andra ämnen”, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/sambanden-mellan-mattebetyg-och-andra-amnen> [2019-03-13].
- ”Tabell 2: Elever som avslutat årskurs nio läsåren 2010/11–2014/15 och ej nått kunskapskraven” [2014-10-30].
- ”Välja grundskola” <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/valja-grundskola> [2019-03-14].
- Svenskanamn.alltforforaldrar.se, ”Svenska namn - namnbetydelse, statistik namnförslag”. <https://svenskanamn.alltforforaldrar.se/> [2019-03-13].
- Sveriges kommuner och landsting, ”Kommungruppsindelning 2017”. <https://skl.se/tjanster/kommunerochregioner/faktakommunerochregioner/kommungruppsindelning.2051.html> [2019-05-23].
- Svt.se (2018), ”Moderna språk – en utmaning för kommunerna”, 22 maj. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/varmland/moderna-sprak-en-utmaning-for-kommunerna> [2019-08-15].
- The Guardian (2006), ”’Free fall’ fears as pupils abandon languages”, *The Guardian*, 25 augusti. <http://www.guardian.co.uk/uk/2006/aug/25/gcses.topstories3>.

- Uppsala.se. <http://www.uppsala.se> [2019-03-13].
 — ”Enheten för flerspråkighet (EFF)”. <https://flersprakighet.uppsala.se/> [2019-05-27].
 VR.se, ”CODEX - regler och riktlinjer för forskning”. <http://www.codex.vr.se/index.shtml> [2019-03-26].

Litteratur

- Aarseth, Helene (2014), ”Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer”, i Bjerrum Nielsen, Harriet (red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* s. 168–188. Oslo: Universitetsforlaget.
- Altbach, Philip G. & Knight, Jane (2007), ”The Internationalization of Higher Education. Motivations and Realities”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, nr 3–4, s. 290–305.
- Ball, Stephen J. & Vincent, Carol (1998), ”I Heard It on the Grapevine: ‘Hot’ Knowledge and School Choice”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, nr 3, s. 377–400.
- (2007), ”Education, Class Fractions and the Local Rules of Spatial Relations”, *Urban Studies*, vol. 44, nr 7, s. 1175–1189.
- Beck, Ulrich (2006) [2004], *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity.
- Benzécri, Jean-Paul (1992), *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Bergström, Ylva (2015), *Unga och politik. Utbildning, plats, klass och kön*. Stockholm: Premiss.
- Bergström, Ylva, Bertilsson, Emil & Börjesson, Mikael (2019), ”Constructing a Multidimensional Social classification schema for the Analysis of Educational Spaces”, 14th Conference of the European Sociological Association, Manchester, 20–23 august.
- Bernhardsson, Peter (2010), ”Mästaren och marknaden. 1800-talets privata språkundervisning i Stockholm”, *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr 4, s. 57–68.
- (2016), *I privat och offentligt. Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880*. Studier i utbildnings- och kultursociologi 9. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bertilsson, Emil (2010), *Språkens konjunkturen. Del 1: De moderna språken i grund- och gymnasieskolan*. Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi. Uppsala: SEC, Uppsala universitet.
- (2014), *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*. Studier i utbildnings- och kultursociologi 4. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bourdieu, Pierre (1977), ”The Economics of Linguistic Exchanges”, *Social Science Information*, vol. 16, nr 6, s. 645–668.
- (1984a) [1979], *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- (1984b), ”Vad det vill säga att tala. Det språkliga utbytets ekonomi”, i Broady, Donald, & Lundgren, Ulf, P (red.), *Tema: Rätten att tala* s. 27–59. Skeptron 1. Stockholm: Symposion.
- (1990) [1980], *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- (1991), *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- (1996) [1989], *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- (1999) [1994], *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- (1999), ”The Social Conditions of the International Circulation of Ideas”, i Shusterman, Richard (red.), *Bourdieu. A Critical Reader* s. 220–228. Oxford: Blackwell.
- (2000) [1997], *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity.
- (2002), ”The Forms of Capital”, i Lauder, Hugh, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne & Halsey, Albert Henry (red.), *Education, Globalization, and Social Change* s. 105–118. Oxford: Oxford University Press.

- (2005) [2000], "From the National to the International Field", i Bourdieu, Pierre, *The Social Structures of the Economy* s. 223–232. Oxford: Polity.
- Bourdieu, Pierre, Darbel, Alain, Rivet, Jean-Paul & Seibel, Claude (1963), *Travail et travailleurs en Algérie*. Recherches méditerranéennes 1. Paris: Mouton.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2008) [1970], *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv.
- Brantlinger, Ellen, Majd-Jabbari, Massoumeh & Guskin, Samuel L (1996), "Self-interest and Liberal Educational Discourse: How Ideology Works for Middle-Class Mothers", *American Educational Research Journal*, vol. 33, nr 3, s. 571–597.
- Broady, Donald (1984), "Agent till Subjekt. Liten ordlista för att underlätta läsningen av Pierre Bourdieu", i Broady, Donald, & Lundgren, Ulf, P (red.), *Tema: Rätten att tala* s. 60–68. Skeptron 1. Stockholm: Symposion.
- (1991) [1990], *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Skeptronserien. Stockholm: HLS Förlag.
- (1998), *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Skeptronhäften. Uppsala: SEC, Uppsala universitet
- Broady, Donald, Andersson, Mats B, Börjesson, Mikael, Gustafsson, Jonas, Hultqvist, Elisabeth & Palme, Mikael (2000), "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier", i *SOU 2000:39, Välfärd och skola* s. 5–133. Uppsala: Fritzes offentliga publikationer.
- Broady, Donald & Börjesson, Mikael (2002), "En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet", *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, nr 1, s. 1–9.
- (2008), "En social karta över gymnasieskolan", i Lundgren, Ulf P. (red.), *Individ, samhälle, lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning* s. 23–35. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Broady, Donald, Börjesson, Mikael & Palme, Mikael (2002), "Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala snedrekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena", i Furusten, Thomas (red.), *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige* s. 13–48. Stockholm: Högskoleverket.
- Broady, Donald, & Lundgren, Ulf, P, red. (1984), *Tema: Rätten att tala*. Skeptron 1. Stockholm: Symposion.
- Brooks, Rachel & Waters, Johanna L. (2011), *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Börjesson, Mikael (2004), *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala grupper utbildningsstrategier – tendenser på nationell nivå 1997–2001*. Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi. Uppsala: SEC, Uppsala universitet.
- (2005), *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*. Uppsala: Utbildnings- och kultursociologi, Institutionen för lärarutbildning (SEC/ILU), Uppsala universitet.
- Börjesson, Mikael & Bertilsson, Emil (2010), "Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010", *Praktiske grunde. Nordisk tidskrift för kultur- og samfundsvidenskab*, nr 4, s. 15–40.
- Börjesson, Mikael & Broady, Donald (2006), "The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Educational Strategies", *Rätferd: nordisk juridisk tidskrift*, vol. 29, nr 3/114, s. 80–107.
- (2016), "Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden", *L'Année sociologique*, vol. 66, nr 1, s. 115–146.

- Börjesson, Mikael, Broady, Donald, Le Roux, Brigitte, Lidegran, Ida & Palme, Mikael (2016a), "Cultural Capital in the Elite Subfield of Swedish Higher Education", *Poetics*, vol. 56, nr 3, s. 15–34.
- (2016b), "Elite Education in Sweden. A Contradiction in Terms?", i Maxwell, Claire & Aggleton, Peter (red.), *Elite Education. International Perspectives on the Education of Elites and the Shaping of Education Systems*. London: Routledge.
- Börjesson, Mikael & Palme, Mikael (2001), "Social klassificering – analyser av olika nomenklaturer för social klassificering och sociala grupperns karakteristika".
- Cabau, Béatrice (2009), "The Irresistible Rise and Hegemony of a Linguistic Fortress: English Teaching in Sweden", *International Multilingual Research Journal*, vol. 3, nr 2, s. 134–152.
- (2014), "The 'Language Tournament' within the Swedish School System (1849–1946)", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, nr 53, s. 65–89.
- Cabau-Lampa, Béatrice (1999), "Foreign Language Teaching in Sweden: a Long Tradition", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 43, nr 4, s. 399–408.
- (2005), "Foreign Language Education in Sweden from a Historical Perspective: Status, Role and Organization", *Journal of Educational Administration and History*, vol. 37, nr 1, s. 95–111.
- (2007), "Mother Tongue Plus Two European Languages in Sweden: Unrealistic Educational Goal?", *Language Policy*, vol. 6, nr 3, s. 333–358.
- Calcutt, Lyn, Woodward, Ian & Skrbis, Zlatko (2009), "Conceptualizing Otherness. An Exploration of the Cosmopolitan Schema", *Journal of Sociology*, vol. 45, nr 2, s. 169–186.
- Calhoun, Craig (2008a), "Cosmopolitanism and Nationalism", *Nations and Nationalism*, vol. 14, nr 3, s. 427–448.
- (2008b), "Cosmopolitanism in the Modern Social Imaginary", *Daedalus*, vol. 137, nr 3, s. 105–114.
- Carroll, William K. & Fennema, Meindert (2002), "Is There a Transnational Business Community?", *International Sociology*, vol. 17, nr 3, s. 393–419.
- della Chiesa, Bruno (2012), "'Expansion of Our Own Being.' Language Learning, Cultural Belonging and Global Awareness", i della Chiesa, Bruno, Scott, Jessica & Hinton, Christina (red.), *Languages in a Global World. Learning for Better Cultural Understanding* s. 437–460. Paris: OECD.
- della Chiesa, Bruno, Scott, Jessica, & Hinton, Christina, red. (2012), *Languages in a Global World. Learning for Better Cultural Understanding*. Paris: OECD.
- Collins, Randall (1979), *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Columbia University Press.
- Dahmström, Karin (2000), *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning*. 3. [aktualiserade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- De Swaan, Abram (1993), "The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition", *International Political Science Review*, vol. 14, nr 3, s. 241–255.
- (2001), *Words of the World. The Global Language System*. Cambridge: Polity.
- Delegationen för jämställdhet i skolan (2010), *Flickor, pojkar, individer. Om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Dugonjic-Rodwin, Leonora (2014), *Les IB Schools, Une Internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*. EHESS & University of Geneva.
- Durkheim, Émile (1977) [1938], *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*. London: Routledge.
- Ekelund, Bo G (2010), "Språken, skolan, samhället. Ett temanummer om de moderna språken och deras marknad i Sverige", *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr 4, s. 5–14.

- Elias, Norbert (1989) [1939], *Civilisationsteori. Del 1: Sedernas historia*. Stockholm: Atlantis.
- Elley, Warwick B (1992), *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Enkvist, Inger (2005), *Trängd mellan politik och pedagogik. Svensk språkutbildning efter 1990*. Hedemora: Gidlund.
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (1993), SOU 1993:85, *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- (2002), "Varför består den sociala snedrekryteringen?", *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 7, nr 3, s. 210–217.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2003), *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Europeiska kommissionen (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity – an action plan 2004–2006*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2004), *Many Tongues, One Family. Languages in the European Union*. Europe on the move. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2006), *Europeans and Their Languages, Executive Summary*.
- Forsberg, Håkan (2015), *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*. Studier i utbildnings- och kultursociologi 7. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Francia, Guadalupe & Riis, Ulla (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter – möjligheter och hot*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- Gewirtz, Sharon, Ball, Stephen J. & Bowe, Richard (1995), *Markets, Choice, and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Grenfell, Michael (2009), "Bourdieu, Language, and Literacy", *Reading Research Quarterly*, vol. 44, nr 4, s. 438–448.
- (2010), *Bourdieu, Language and Linguistics*. London: Continuum.
- (2013), "'Shadow Boxing': Reflections on Bourdieu and Language", *Social Epistemology*, vol. 27 s. 280–286.
- Grenfell, Michael & Harris, Vee (2015), "Learning a Third Language: What Learner Strategies Do Bilingual Students Bring?", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, nr 4, s. 553–576.
- Halleson, Yvonne (2011), *Högrepresterande gymnasieelevers läskompetenser*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Hartmann, Reinhard R. K., red. (1996), *The English Language in Europe*. Europa. Oxford: Intellect.
- Healey, Nigel M. (2008), "Is Higher Education in Really 'Internationalising'?", *Higher Education*, vol. 55, nr 3, s. 333–355.
- Heilbron, Johan (1999), "Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System", *European Journal of Social*, vol. 2, nr 4, s. 429–444.
- Heller, Monica (1996), "Legitimate Language in a Multilingual School", *Linguistics and Education*, vol. 8, nr 2, s. 139–157.
- (1997), "Autonomy and Interdependence: Language in the World", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 7, nr 1, s. 79–85.
- (2003), "Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 7, nr 4, s. 473–492.
- (2008), "Language and the Nation-State: Challenges to Sociolinguistic Theory and Practice", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 12, nr 4, s. 504–524.
- (2013), "Language and Dis-Citizenship in Canada", *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 12, nr 3, s. 189–192.

- Heller, Monica, Jaworski, Adam & Thurlow, Crispin (2014), "Introduction: Sociolinguistics and Tourism – Mobilities, Markets, Multilingualism", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 18, nr 4, s. 425–458.
- Hult, Francis, M (2012), "English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice", *Tesol quarterly*, vol. 46, nr 2, s. 230–257.
- Hyltenstam, Kenneth (2004), "Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik", i *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*, 36–107. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 89. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica, & Lindberg, Inger, red. (2012), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Igarashi, Hiroki & Saito, Hiro (2014), "Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification", *Cultural Sociology*, vol. 8, nr 3, s. 222–239.
- Josepson, Olle (2004), "Engelskan i 2000-talets Sverige", i *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv* s. 7–24. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 89. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Kenner, Charmian, & Hickey, Tina, red. (2008), *Multilingual Europe. Diversity and Learning*. Stoke on Trent: Trentham Books Ltd.
- Kentor, Jeffrey & Jang, Yong Suk (2004), "Yes, There is a (Growing) Transnational Business Community. A Study of Global Interlocking Directorates 1983–98", *International Sociology*, vol. 19, nr 3, s. 355–368.
- Krigh, Josefine (2010), "Intresse, betyg eller merit? Studie av vilka elever som väljer valbar kurs Engelska C och bakomliggande orsaksfaktorer till kursvalet".
- (2013), "Överinvesteringarna: En studie av avancerade språkelever i gymnasieskolan". Master 45 hp, Uppsala universitet.
- Krigh, Josefine & Lidegran, Ida (2010), "Avancerade språkstudier som konkurrensfördel", *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr 4, s. 41–56.
- Lareau, Annette (2015), "Cultural Knowledge and Social Inequality", *American Sociological Review*, vol. 80, nr 1, s. 1–27.
- Le Roux, Brigitte & Rouanet, Henry (2004), *Geometric Data Analysis. From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- (2010), *Multiple Correspondence Analysis*. Quantitative applications in the social sciences 163. London: Sage.
- Lidegran, Ida (2006), *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*. Uppsala: SEC, Uppsala universitet.
- (2009), *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Studier i utbildnings- och kultursociologi 3. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lidegran, Ida, Börjesson, Mikael, Nordqvist, Ingrid & Broady, Donald (2006), *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle*, Skolverkets rapport. Stockholm: Skolverket.
- Lund, Stefan (2006), *Marknad och medborgare. Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Växjö: Växjö University Press.
- Lundin, Sverker (2004), "Gymnasieskolan som konkurrensfält: Göteborgsregionen". Uppsala.
- Lärarnas riksförbund (2013), *Språk är framtiden. En rapport om engelska och moderna språk*. Stockholm: Lärarnas riksförbund.
- Maxwell, Claire & Aggleton, Peter (2016a), "Creating Cosmopolitan Subjects: The Role of Families and Private Schools in England", *Sociology*, vol. 50, nr 4, s. 780–795.
- (2016b), "Introduction: Elite Education International Perspectives", i Maxwell, Claire & Aggleton, Peter (red.), *Elite Education. International Perspectives on the Education of Elites and the Shaping of Education Systems* s. 3–12. London: Routledge.

- de Mejía, Anne-Marie (2002), *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Bilingual education and bilingualism 35. Clevedon: Multilingual Matters.
- Myrberg, Eva & Rosén, Monica (2009), "Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, nr 4, s. 695–711.
- Nyström, Anne-Sofie (2012), *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Studia Sociologica Upsaliensia 59. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Oakes, Leigh (2001), *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- (2005), "From Internationalisation to Globalisation. Language and the Nationalist Revival in Sweden", *Language Problems and Language Planning*, vol. 29, nr 2, s. 151–176.
- Palme, Mikael (1990), "Personlighetsutveckling som social strategi. Den kulturella medelklassens reproduktionsstrategier", i Dahlén, Peter & Rönnerberg, Margareta (red.), *Spelrum. Om lek, stil och flyt i ungdomskulturen* s. 275–298. Uppsala: Filmförlaget.
- (2008), *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Studier i utbildnings- och kultursociologi 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Park, So Jin & Abelmann, Nancy (2004), "Class and Cosmopolitan Striving: Mothers' Management of English Education in South Korea", *Anthropological Quarterly*, vol. 77, nr 4, s. 645–672.
- Proposition 2006/07:107, *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet*.
- Proposition 2010/11:1, *Förslag till statsbudget för 2011. Utbildning och universitetsforskning*.
- Quemin, Alain (2006), "Globalization and Mixing in the Visual Arts. An Empirical Survey of 'High Culture' and Globalization", *International Sociology*, vol. 21, nr 4, s. 522–550.
- Raveaud, Maroussia & van Zanten, Agnes (2007), "Choosing the Local School: Middle Class Parents' Values and Social and Ethnic Mix in London and Paris", *Journal of Education Policy*, vol. 22, nr 1, s. 107–124.
- Reay, Diane (1998), "'Always Knowing' and 'Never Being Sure': Familial and Institutional Habituses and Higher Education Choice", *Journal of Education Policy*, vol. 13, nr 4, s. 519–529.
- (2000), "A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework?: Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in Their Children's Education?", *The Sociological Review*, vol. 48, nr 4, s. 568–585.
- (2005), "Doing the Dirty Work of Social Class? Mothers' Work in Support of their Children's Schooling", *The Sociological Review*, vol. 53, nr 2, s. 104–115.
- Sahlberg Wu, Hanna (2015), *Kinesiskan flyttar in. Nytt skolspråk i Sverige*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Saito, Hiro (2011), "An Actor-Network Theory of Cosmopolitanism", *Sociological Theory*, vol. 29, nr 2, s. 124–149.
- Sandell, Anna (2007), *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö studies in educational sciences 31. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Sapiro, Gisèle (2010), "Globalization and Cultural Diversity in the Book Market: The Case of Literary Translations in the US and in France", *Poetics*, vol. 38, nr 4, s. 419–439.
- SFS 2009:600, *Språklag*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SFS 2010:800, *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjöstrand, Wilhelm (1958), *Pedagogikens historia 2. Sverige och de nordiska grannländerna till början av 1700-talet*. Lund: Gleerup.
- Skey, Michael (2012), "We Need to Talk about Cosmopolitanism: The Challenge of Studying Openness towards Other People", *Cultural Sociology*, vol. 6, nr 4, s. 471–487.

- Skolinspektionen (2010), *Moderna språk*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (1995), *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Stockholm: Skolverket.
- (1999a), *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. Stockholm: Skolverket.
- (1999b), *Språkvalet i grundskolan - en pilotundersökning*. Stockholm: Skolverket.
- (2000), *Gy2000 2000:18 Språk: grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- (2006a), *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Skolverkets rapport. Stockholm: Skolverket.
- (2006b)[1994], *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- (2010), *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan 2009/10*. Stockholm: Skolverket.
- (2012), *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Skolverkets rapport. Stockholm: Skolverket.
- (2013), "Dags för språkval!".
- (2016), *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Skolverkets rapport. Stockholm: Skolverket.
- (2017), *Nära examen. En undersökning av vilka kurser gymnasieelever med studiebevis saknar godkänt i för att få examen*. Skolverkets rapport. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm:.
- Statistiska centralbyrån (2002), *Personer med utländsk bakgrund. Riktlinjer för redovisning i statistiken*. Meddelanden i samordningsfrågor för Sveriges officiella statistik.
- (2014a), "Barn med växelvis boende – belysta i statistiken", *Välfärd: Statistik om välfärd, arbetsmarknad, utbildning och befolkning*, nr 1, s. 12.
- (2014b), "Fler barn bor växelvis hos mamma och pappa", *Välfärd: Statistik om välfärd, arbetsmarknad, utbildning och befolkning*, nr 1, s. 13–17.
- (2014c), "Villa vanligaste boendeformen", *Välfärd: Statistik om välfärd, arbetsmarknad, utbildning och befolkning 2014*, nr 1, s. 8–9.
- (2017), "Uppsala: Kommunfakta 2017 barn och familj".
- Stefansen, Kari & Aarseth, Helene (2011), "Enriching Intimacy: The Role of the Emotional in the 'Resourcing' of Middle-Class Children", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, nr 3, s. 389–405.
- Stenhag, Staffan (2010), *Betyget i matematik. Vad ger grundskolans matematikbetyg för information?* Studia didactica Upsaliensia 3. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Svensson, Allan (2001), "Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998", *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 6, nr 3, s. 161–172.
- Sveriges riksdag, "Riksdagens protokoll 2016/17:129".
- Szszynski, Bronislaw & Urry, John (2006), "Visuality, Mobility and the Cosmopolitan: Inhabiting the World from Afar", *The British Journal of Sociology*, vol. 57, nr 1, s. 113–131.
- Thorson, Staffan, Molander Beyer, Marianne & Dentler, Sigrid (2003), *Språklig enfald eller mångfald...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. UFL-rapport. Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Utbildningsdepartementet (2010), "Uppdrag till Statens skolverk att kartlägga och föreslå åtgärder för att få fler elever att välja moderna språk som språkval och för att utveckla språkvalet svenska/engelska, U2010/4019/S".
- Vetenskapsrådet VR (2017), *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wacquant, Loic J.D. (1989), "For a Socio-Analysis of Intellectuals: On 'Homo Academicus'", *Berkeley Journal of Sociology*, vol. 34 s. 1–29.

- Wagner, Anne Catherine (1998), *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (2007a), "La place du voyage dans la formation des élites", *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 170, nr 5, s. 58–65.
- (2007b), *Les classes sociales dans la mondialisation*. Collection repères 503. Paris: La Découverte.
- (under utgivning), "The Internationalization of Elite Education. Merging Angles of Analysis and Building a Research Subject", i Denord, Francois & Palme, Mikael (red.), *Researching Elites and Power. Theory, Methods, Analyses*. Springer.
- van Zanten, Agnès (2013), "A Good Match. Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice", i Beckert, Jens & Musselin, Christine (red.), *Constructing Quality. The Classification of Goods in Markets* s. 77–102. Oxford: Oxford University Press.
- (2015), "A Family Affair. Reproducing Elite Positions and Preserving the Ideals of Meritocratic Competition and Youth Autonomy", i Ball, Stephen J., Zanten, Agnès van & Darchy-Koechlin, Brigitte (red.), *Elites, Privilege and Excellence. The National and Global Redefinition of Educational Advantage* s. 29–42. World Yearbook of Education. London: Routledge.
- Walford, Geoffrey (2001), *Doing Qualitative Educational Research. A Personal Guide to the Research Process*. New York: Continuum.
- Weenink, Don (2007), "Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena", *International Sociology*, vol. 22, nr 4, s. 492–516.
- (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World", *Sociology*, vol. 42, nr 6, s. 1089–1106.
- Weininger, Elliot B. & Lareau, Annette (2009), "Paradoxical Pathways: An Ethnographic Extension of Kohn's Findings on Class and Childrearing", *Journal of Marriage and Family*, vol. 71, nr 3, s. 680–695.
- Williams, Kevin (2000), "Why Teach Foreign Languages in Schools? A Philosophical Response to Curriculum Policy", *Impact*, nr 5.
- Winberg, Ola (2010), "Ackumulatjon av språkkapital eller konsumtion av opplevelser?", *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfunnsvidenskap*, nr 4, s. 69–88.
- (2018), *Den statskloka resan. Adels peregrinationer 1610–1680*. Studia Historica Upsaliensia 260. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Woodgate-Jones, Alex & Grenfell, Michael (2012), "Intercultural Understanding and Primary-Level Second Language Learning and Teaching", *Language Awareness*, vol. 21, nr 4, s. 331–345.
- Woodward, Ian, Skrbis, Zlatko & Bean, Clive (2008), "Attitudes Towards Globalization and Cosmopolitanism: Cultural Diversity, Personal Consumption and the National Economy", *The British Journal of Sociology*, vol. 59, nr 2, s. 207–226.

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Studier i utbildnings- och kultursociologi

Editores: Mikael Börjesson, Esbjörn Larsson, Ylva Bergström, Donald Broady

1. Palme, Mikael, 2008, *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2009.*
2. Lundin, Sverker, 2008, *Skolans matematik. En kritisk analys av den svenska skolmatematikens förhistoria, uppkomst och utveckling.*
3. Lidegran, Ida, 2009, *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas.*
4. Bertilsson, Emil, 2014, *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009.*
5. Backman Prytz, Sara, 2014, *Borgerlighetens döttrar och söner. Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca 1880–1930.*
6. Melldahl, Andreas, 2015, *Utbildningens värde. Fördelning, avkastning och social reproduktion under 1900-talet.*
7. Forsberg, Håkan, 2015, *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011.*
8. Michaëlsson, Madeleine, 2016, *Privata bidrag till folkskolan. Järnbruken och det svenska folkskoleväsendet 1850–1930.*
9. Bernhardsson, Peter, 2016, *I privat och offentligt. Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880.*
10. Sharif, Hassan, 2017, *”Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt”. Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning.*
11. Dalberg, Tobias, 2018, *Mot lärdomens topp. Svenska humanisters och samhällsvetares ursprung, utbildning och yrkesbana under 1900-talets första hälft.*
12. Larsson, Germund, 2018, *Förbrytelser och förvisningar. Bestraffningssystemet i de svenska läroverken 1905–1961.*
13. Krih, Josefina, 2019, *Språkstudier som utbildningsstrategi hos grundskoleelever och deras familjer.*

