

Svenska för invandrare – brygga eller gräns?

Svenska för invandrare – brygga eller gräns?

Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen

Marie Carlson

Göteborg Studies in Sociology No 13

Department of Sociology
Göteborg University

© 2002 Marie Carlson

Tryck: Kompendiet, Göteborg

ISBN 91-974106-9-1

ISSN 1650-4313

Abstract

Title: Swedish Language Courses for Immigrants (SFI) – Bridge or Border?

On Views of Knowledge and Learning in SFI Education

Written in Swedish, summary in English, 290 pages

Author: Marie Carlson

Doctoral Dissertation at the Department of Sociology, Göteborg University

Box 720, SE 40530 Göteborg, Sweden

ISBN: 91-974106-9-1

ISSN 1650-4313

Göteborg 2002

This thesis is intended to increase the understanding of the encounter between a group of “immigrants with low education” and the Swedish educational system in the form of SFI, Swedish Language Courses for Immigrants. The study uses a social-constructivist interpretative framework and discourse analysis in order to elucidate how “knowledge” and learning are *organized, handled and articulated* within SFI, but also participants’ description of how they are *influenced* by SFI. The analysis of different actors’ perspectives and ideas focuses upon language and its usage as an important symbolic medium of power. In addition to a number of key persons within SFI and surrounding institutions, twelve female participants, nine teachers and three school principals at two adult education centres were interviewed. Documents about and for the school, including some of the most important textbooks, were also used in the study.

Analytical elaboration proceeds from the social macrolevel via an institutional mesolevel to the microlevel of participants and their everyday context. The analysis shows that SFI rests upon a “Swedish model of society” anchored in a top-down perspective on welfare and strong educational optimism. SFI educators’ and other employees’ speech, as well as texts in SFI documents, research and debate, presupposes “the Swedish” as the norm, even if not always consciously. They jointly sustain numerous “deficiency discourses” and the study shows that SFI participants are often subjected to corrective efforts and a partially fostering attitude. In addition, when SFI participants are hence positioned as “the others”, a preoccupation with “the Swedish” occurs, which can be understood as an ongoing construction and cultivation of the social majority’s own ethnicity.

On the institutional level, the analysis also reveals complex relationships between SFI and other institutions. SFI teachers, for example, criticize employment office clerks for their interpretation and use of the SFI certificate of approval as a sorting instrument for immigrants who apply for work. Similarly, the social service’s attendance checks and intervention in the pedagogical assignment are questioned. At the same time, these three institutions collaborate in (re)producing “deficiency discourses” and an ambition of improvement directed towards the immigrants. For SFI, the analysis exposes a paradox: discursive exclusion and limited possibilities of influence in the instruction on behalf of the participants, despite organizing concepts such as “own responsibility”, “communication”, “critical reflection” and “participation” in the control documents.

On the participants’ level, SFI gives rise to benefits and joy as well as shortcomings and frustrations. SFI studies yield greater opportunities for taking part in more social arenas, give better self-confidence and increase “everyday power”. The shortcomings are for example related to “Swedish” ideas, not least the norm of gender equality and sometimes to feelings of being wrongly attributed traits such as “passive”, “traditional” and “backward”. Dominant perceptions of Swedish society, partly conveyed through SFI, seem to force the women into reflexive resistance, but also to strengthen their role of being a “bridge” to a new life in Sweden.

Keywords: language learning, adult education, identity, immigrants, Sweden, ethnicity, integration, discourse

Innehåll

Förord	13
DEL I INTRODUKTION	
1. Syfte och utgångspunkter	19
Sfi som studiefält	21
Syfte och frågeställningar	24
Tidigare forskning	25
<i>Sfi – andraspråksinläring</i>	25
<i>Utbildning – skolans roll</i>	27
Teoretisk förankring och angreppssätt	28
<i>Om språk, kultur och makt i en socialkonstruktivistisk ansats</i>	30
<i>Diskursanalytiskt perspektiv</i>	34
<i>Multistrategisk ansats</i>	37
<i>Sammanfattning</i>	39
Om metod – material – urval	40
<i>Frågeguide och transkribering</i>	42
<i>Urval av intervjupersoner</i>	43
Avhandlingens disposition	46
2. ”Skall du skriva som du tycker eller som vi tycker?” Om metodologiska överväganden och forskningsprocessen	51
Forskningens salonger eller köksregionerna – metodologins plats och vara	51
Kunskapsproduktionen och forskarens plats i avhandlingen	53
Interaktionen i intervjusituationen	55
<i>Intervjuaren som guldgrävare eller resenär</i>	55
<i>Tolkningspraktiken</i>	56
<i>Den aktiva intervjun</i>	57
Subjekt, objekt och makt	61
<i>Påflugenhet och symboliskt våld</i>	61
<i>Beroendet av intervjupersonen</i>	63

Om tolkning och representationsmakt	64
<i>Kommer de att känna igen sig?</i>	64
<i>Nivåer av tal och tolkning</i>	65
<i>Benämning av intervjupersoner</i>	67
Om giltighet och kunskapsanspråk	69
<i>"Validitet" och "objektivitet"</i>	69
<i>Reflexivitet som stöd för granskning</i>	71

DEL II SFI-SKOLAN SOM INSTITUTION OCH PRAKTIK

3. "Goda elever – goda medborgare"	
Svenska skoltraditioner i sfi-utbildningen	77
Sfi i svensk utbildningskontext	77
Skola och utbildning ur ett symboliskt perspektiv	79
<i>Utbildning som nyckelsymbol, myt och doxa</i>	81
<i>Skola för alla hela livet</i>	83
Läromedel som diskursiva tidsdokument	
– från att "arbeta" till "lär att lära"	86
<i>Ett aktivt arbetsliv – 1960-talet</i>	86
<i>Omsorgskonsumerten – 1970- och 1980-talen</i>	89
<i>Lär att lära! – 1990-talets modell</i>	90
<i>Vetenskapliggörandet</i>	92
Sfi-utbildningen och "demokrati"	94
<i>Medborgare och stat i den svenska utbildningsmodellen</i>	94
<i>SO-ämnet – normer och ideal för ett liv i det svenska samhället</i>	97
<i>Fostran till demokrati – medborgarfostran?</i>	101
Sammanfattning	104
4. Sfi-skolan och den institutionella inramningen	107
Skolan som institution – "traditionell" och tidstypisk	108
<i>Den fysiska miljön</i>	108
<i>Organisatorisk miljö</i>	109
<i>Elevkonferenser – "behandlingen" av sfi-deltagare</i>	110
<i>"Invandraren" som byråkratiskt objekt</i>	112
Närvarokontroll – socialbyråernas praxis och skolans uppdrag	114
<i>Intressekonflikter – olika synsätt</i>	114
<i>"Olika bord" i en byråkratisk hantering</i>	116
<i>"Förmyndarmentalitet" eller "naturliga krav"?</i>	118

Kunskapsbedömning och sortering – arbetsförmedlingens praxis	122
<i>"Sfi-nivån" som gräns</i>	123
<i>Slutintyg som underbetyg</i>	125
Att sortera och åtgärda – sfi och af i samverkan	129
<i>"Silen" på sfi-funktionen</i>	129
<i>Bristdiskursen som strukturerande princip</i>	133
Sammanfattning	135
5. Vem definierar kunskap?	
Om "kunskapsdiskussion" i sfi-undervisningen	137
Tal om kunskap	139
<i>Styrdokumentet</i>	139
<i>Något man "gör" och "erfar" och har kvar</i>	142
<i>Traditionalism hos "de andra"</i>	145
<i>"Livet självt" – men också skola och utbildning</i>	147
Kampen om grammatiken	150
<i>"De är som alla andra – de älskar grammatik"</i>	150
<i>Kommunikation kontra struktur?</i>	155
<i>Kommunikativ språkförmåga och grammatik – en dualism?</i>	158
Den uteblivna kunskapsdiskussionen	160
<i>Utestängning av röster – diskursiv diskriminering?</i>	160
<i>Individuella studieplaner – en möjlighet till samtal?</i>	162
Sammanfattning	163
6. Syn på utbildning och lärande	165
Syn på utbildning och vägen till ett arbete	167
<i>Att "studera till ett yrke"</i>	167
<i>Kunskap om utbildningssystemet – en uppgift för skolan?</i>	169
<i>En utbildningsväg för alla?</i>	173
Om arbetsformer och medbestämmande	177
<i>Grupparbete vill "de" inte ha</i>	177
<i>"Eget ansvar"</i>	180
<i>Autonomi som trend</i>	185
<i>Medbestämmande?</i>	186
Om kunskapstraditioner	190
<i>"Det moderna" som självförståelse</i>	191
<i>"Resan mot ljuset" – etnocentriskt utvecklingstänkande</i>	194
Sammanfattning	198

DEL III DELTAGARNA OCH DERAS KONTEXT

7. "Sfi-eleven" – Bemötande av beteckningar	201
Sfi-deltagarens och forskningens tal	203
<i>"Invandrare" som "utlänning"</i>	203
<i>"Invandrare" som utgruppskategorisering</i>	205
Situationen och kontextens betydelse	209
<i>Tolkning ur ett tidsperspektiv</i>	209
<i>"Svartsalle" som utpekande epitet</i>	210
<i>Skillnad i art eller grad?</i>	212
Diskursivt motstånd	212
<i>Att markera det egna valet</i>	213
<i>Att värja sig mot tvingande beteckningar</i>	214
Sammanfattning	217
8. Sfi-studerande kvinna – "Traditionalist" eller "brobyggare"?	219
En korseld av diskurser	220
<i>Att studera som kvinna i ett annat land</i>	221
<i>"Tredje världens kvinna"</i>	222
Kvinnornas tal	223
<i>Familje- och identitetsmönster</i>	223
<i>Att "skapa egen tid"</i>	224
<i>Den svenska jämställdhetsdiskursen</i>	226
<i>Kvinnans ansvar – kompromissande traditionsbyggare?</i>	230
Språkets användning och sociala rum	232
<i>Att ha kunskap men inte komma till tals</i>	232
<i>Dominans på den lingvistiska marknaden</i>	235
<i>Nytta i det sociala rummet – "vardagsmakt"</i>	236
<i>Migration – en "klassresa"?</i>	240
Sammanfattning	241

AVSLUTNING

9. Slutdiskussion	245
Perspektivets betydelse	247
Inordning i ”det svenska”	249
<i>Välfärds- och nyttotänkande uppifrån</i>	250
<i>Spänningar mellan aktörer och institutioner</i>	252
Tvingande diskurser väcker reflexivt motstånd	254
”Språkproblem” för vem?	256
Summary	259
Litteratur	269

Förord

Jag har läst och jag har rest. Och med denna bok känns det som att avsluta en alldeles speciell resa. En strapatsrik färd som inneburit att välja en viss riktning och inte en annan – ständiga vägval och överväganden och konfrontationer, men också många lustfyllda erfarenheter. Under resans gång har jag mött ett antal personer som på olika sätt haft betydelse för mitt arbete och som jag nu vill tacka.

Min tacksamhet riktar sig naturligtvis först till sfi-deltagare, lärare och annan personal på två vuxengymnasier här i Göteborg, likaså till vägledare vid arbetsförmedlingen – ni som ställt upp som intervjupersoner i mitt projekt och generöst delat med er av era erfarenheter. Utan er hade jag inte haft det underlag och de insikter som jag nu fått för denna bok – tack!

Men jag skulle också vilja backa något i tid – varför en sociologisk studie om ett ämne som handlar om språk och utbildning? Delvis en slump, men ändå inte – någon kom i min väg. När jag som sfi-lärare med tidigare studier i antropologi och språk kom att läsa sociologi här i Göteborg, synliggjorde några lärare vad ”sociologin” har för möjligheter. Jag vill tacka tre ”ögonöppnare” – Lars-Erik Berg, Hans Lindfors och särskilt Rolf Törnqvist. Rolf

var även min handledare i början av avhandlingsprojektet och inspirerade till att använda Bourdieu redan i min C-uppsats om ”Språk och makt” – det tackar jag också för.

I slutet av 1998 kom Ingrid Sahlin resande från Lund och slog ned sina bopålar i Göteborg. Ingrid etablerade ”intervjuanalysgruppen” vid vår institution och denna grupp har många av oss som arbetar med intervjumaterial mycket att tacka för. Ingrid Sahlin har sedan 1999 också varit min handledare. Tack Ingrid för stort tålamod, närläsning av allt intervjumaterial och för dina ständigt stimulerande och överraskande infallsvinklar på mitt arbete.

Jag vill även särskilt tacka de tre personer som granskat och kommenterat mitt slutmanus, Anna-Karin Kollind och Sven-Åke Lindgren vid min institution och Annika Rabo vid CEIFO, Stockholms universitet. Tack alla tre för konstruktiva synpunkter som gav fart i slutspurten! Tack också Annika för att du tidigare under min akademiska resa, då jag stod vid ett vägval, gav stöd att fortsätta det spår som ledde fram till denna avhandling.

Vid institutionen finns många som på olika sätt bidragit till avhandlingens framskridande – alla kan inte nämnas vid namn. Ett viktigt diskussionsforum är dock våra doktorandseminarier och där vill jag speciellt framföra mitt tack till de som varit kommentatorer på mina texter: Micael Björk, Ann-Britt Mossberg Sand, Merete Hellum och Iréne Winell-Garvén. Jag vill också tacka Håkan Thörn som läst kapitelutkast och tillfört mitt arbete viktiga poänger utifrån ett kultursociologiskt perspektiv.

En person som jag vill ge en egen rad är Per Gustafson – våra trajektorier har korsats av och till sedan grundutbildningen. Vi kom också in på forskarutbildningen samtidigt – du har tagit dig tid att läsa mina alster vid flera tillfällen och kommit med många kritiska ”rensande” kommentarer. Men jag vill också tacka dig Per för många goda skratt och för att du åtog dig att vara mig behjälplig med layout och andra teknikaliteter i färdigställandet av denna bok. I samband med det praktiska måste också den administrativa personalen på vår institution nämnas – tack till er alla!

Jag har också haft glädjen träffa ett antal språkvetare och pedagoger under mitt arbete. Bland språkvetare går min uppskattning särskilt till Institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet och dess seminariegrupp – tack alla för att ni delat med av era ”språkliga” perspektiv på mitt samhällsvetenskapliga arbete. Ett särskilt tack riktar jag till Inger Lindberg, institutets föreståndare, som kommenterat vissa kapitel i avhandlingen och generöst delat med sig av sitt kunnande inom sfi. Bland utbildningsforskare vill jag nämna Dennis Beach, på Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs

universitet – tack Dennis, för kritiska konstruktiva kommentarer till avhandlingens teoretiska och metodologiska kapitel. Etnologen Ann Runfors från Mångkulturellt Centrum i Botkyrka och Stockholms universitet har också vid olika tillfällen givit viktiga synpunkter på tidiga kapitelutkast – ett tack till dig för detta. Vidare vill jag tacka professor Rifat Okçabol, på Department of Education vid Boğaziçi-universitetet i Istanbul och likaså personalen vid Svenska Forskningsinstitutet i Istanbul. Och slutligen professor Brian Street vid King's College i London, Departement of Education, där jag vistades under en månad och deltog i forskarkursen ”Documents for Policy and Practice”.

Avhandlingsprojektet har finansierats genom en doktorandtjänst från samhällsvetenskapliga fakulteten. Likaså har jag haft förmånen att erhålla stipendier från Svenska Institutet, Adlerbertska Forskningsfonden, Stiftelsen Lars Hiertas Minne och Kungliga Vetenskapsakademien – genom dessa har jag periodvis kunnat vistas utomlands för vetenskapligt utbyte vid andra lärosäten och för en mindre intervjustudie i Istanbul.

Till sist vill jag vända mig till min man, Bengt Jacobsson. Rest mycket har vi gjort – läst och diskuterat. Men jag tror att de mest intensiva diskussionerna har vi fört hemma vid vårt köksbord. Tidigt engagerade du dig i mitt arbete, mer än man kan begära. Jag är dig väldigt tacksam för det Bengt! Förhoppningsvis skall jag i fortsättningen kunna resa med ett något lättare bagage – avhandlingen tillägnar jag dig.

Del I



Introduktion

Syfte och utgångspunkter

I Turkiet ville jag inte fortsätta att studera; min pappa ville inte och jag ville inte heller. När jag kom till Sverige såg jag att andra, att alla kvinnor går till skolan – det är jättebra. (Ayten, 23 år, vuxenstuderande)

Den stora skillnaden mellan att studera som vuxen och som barn är att när man är barn har man inga andra åtaganden. Man har inga andra problem som barn, så man kan verkligen syssla med det man gör i skolan och ge sin tid. Men vi har barn och vi har maken och svärmor och svärfar, matlagning och allt det där. Den enda tid vi kan lära oss någonting är just på skolan. Och jag tror inte att svenskarna riktigt förstår det, de tror att vi är som de. De tänker på sina egna förutsättningar att vi har all möjlighet att syssla med det här själva, att ge tid bara till oss själva. Det kan vi inte. Lärarna har väldigt svårt att förstå vår situation. (Gülay 21 år, vuxenstuderande)

Förut var jag så underlägsen min man – det var alltid han som bestämde. När jag började skolan så började jag också vilja bestämma – jag fick självförtroende. (Necla 28 år vuxenstuderande)

Rösterna som artikulerar delvis varierande förhållningssätt tillhör några av de tolv unga kvinnor från Turkiet som jag mötte i Göteborg våren och hösten

1998, då jag gjorde intervjuer för denna avhandling om *sfi*, ”svenskundervisning för invandrare”.¹ Ayten, som är ganska ny i Sverige, uttrycker i intervjun entusiasm inför sina vuxenstudier. Hon talar om sfi-undervisningen som en språngbräda till framtida studier och vill gärna utbilda sig inom data. Gülay, däremot, jämför språkstudierna med andra åtaganden och vid flera tillfällen säger hon också att hon helst skulle föredra ett lönearbete. Skolarbetet har svårt att få legitimitet både hos henne själv och övriga familjemedlemmar. Necla, till sist, som är mycket språkintresserad, berättar för mig att för henne handlar sfi-studierna mycket om att lära sig grammatik och en bättre språkhantering. Något som hon i förlängningen menar också ger henne alltmer självförtroende i vardagslivet. Att studera sfi kan följaktligen ges ganska skiftande innehåll beroende på olika livsprojekt och varierande omständigheter.

Sfi-undervisningen, som är en frivillig skolform, syftar till att ge ”vuxna invandrare” grundläggande kunskaper såväl i det svenska språket som om svenska samhällsförhållanden och skall därmed ”också vara en brygga till livet i Sverige” (SKOLFS 1994: 28). Kommunen har enligt skollagen skyldighet att erbjuda sfi-undervisning för de personer som är bosatta där och saknar sådana grundläggande kunskaper i svenska språket som utbildningen syftar till.² Enligt skolförordningen (SFS 1994: 895) skall undervisningen så snart som möjligt kombineras med praktik eller förvärvsarbete för att ge deltagarna möjlighet att träna muntlig svenska. Ett riktmärke för sfi-undervisningens totala omfattning är 525 timmar.³ Detta värde får dock såväl överskridas som underskridas beroende på hur många timmar en sfi-studerande behöver för att uppnå de kunskapsmål som anges i kursplanen (SKOLFS 1994: 28, numera SKOLFS 2002: 19).⁴ Det varierar i landet hur många undervisningstimmar som ges per vecka, men enligt Skolverkets nationella utvärdering *Vem älskar sfi?* (Skolverket 1997a) ligger genomsnittet på fjorton schemalagda undervisningstimmar (å 60 minuter). De sfi-studerande som jag har intervjuat har i regel tre lektioner per dag, vilket innebär två klocktimmar – något som både deltagare och lärare ofta anser är alldeles för kort tid.

¹ Sfi utläses ibland också ”svenska för invandrare” – jag använder båda begreppen alternativt.

² Rätt att delta i sfi har de som är bosatta i kommunen från och med det andra kalenderåret efter det att de fyllt 16 år (Skollagen SFS 1985: 1100, 13 kap. Svenskundervisning för invandrare [sfi] § 6). Enligt § 7 samma lag har dock inte den som har sådana kunskaper i det danska eller norska språket att grundläggande svenskundervisning inte kan anses nödvändig, rätt att delta i sfi (SFS: 517).

³ Schablonen för en heltidsstuderande på årsbasis är 425 klocktimmar (Skolverket 2000).

⁴ I juni i år antogs således en ny kursplan för sfi (SKOLFS 2002: 19), men det är SKOLFS 1994: 28, som utgjort empiriskt underlag i detta arbete.

Läsåret 1998/ 99 studerade totalt 34 701 personer sfi i hela landet (Skolverket 2000). Många kommuner anordnar sfi i anslutning till Komvux. Det är på två sådana vuxengymnasier som jag har intervjuat deltagare, ett antal lärare och skolledare om deras syn på kunskap, utbildning och lärande. En övergripande teoretisk utgångspunkt i mitt arbete har varit att individuella liksom samhälleliga utbildningsstrategier och uppfattningar om kunskap och lärande konstrueras och reproduceras i en rad olika sociala och kulturella sammanhang. Jag betraktar därmed sfi i denna avhandling som en social och kulturell praktik, där utbildningen samspelar med det omgivande samhället. Analysen handlar framför allt om sociala processer och inte isolerade aktörer eller omgivningar. Det är följaktligen sociala och kulturella praktikers betydelse för syn på kunskap och lärande som kommer att stå i fokus. I två empiriska delar kommer jag att belysa dels skolan som institution och praktik, dels deltagarna och deras kontext.

Sfi som studiefält

Sfi-undervisningen, som till att börja med riktade sig till invandrare med en grundutbildning från det ”gamla” hemlandet, har funnits som en egen utbildningsform sedan 1965. Den har utgjort ett hett diskussionsämne och ofta utsatts för stark kritik. Under de första 20 åren utvecklades verksamheten huvudsakligen utanför det offentliga skolväsendet och anordnades av studieförbund, AMU (Arbetsmarknadsutbildning) och folkhögskolor. Man hade inga bindande styrdokument och inte heller några fastställda behörighetskrav på lärare. I *Vem älskar sfi?* (Skolverket 1997a) beskrivs undervisningspraktiken under de två första decennierna som ”en i hög grad heterogen och vildvuxen verksamhet” (ibid: 35). Såväl 1986 som 1991 reformerades utbildningen och många kommuner valde vid 1986 års reform att ta över undervisningen och bedriva den i egen regi. I samband med att läroplanen från 1991 upphörde att gälla 1994 och undervisningen sedan dess vilar på ”värdegrunden” i läroplanen för frivilliga skolformer, Lpf-94, fastställde regeringen också en ny kursplan och betyg med centralt bestämda prov.⁵ Totalt sett har sfi-undervisningen genomgått en tydlig homogenisering av både innehåll och mål. Skolformen har också påverkats av allmänna förändringar i samhället och vissa villkor i undervisningen är nära knutna till praxis inom arbetsförmedling, socialtjänst och försäkringskassa.

⁵ Proven är dock inte obligatoriska, utan ett stöd för bedömning om skolan så önskar.

Kritik har alltså framförts i olika sammanhang under årens lopp. När jag själv i mitten på 1990-talet, efter att ha arbetat som sfi-lärare ett tiotal år, började intressera mig för sfi som forskningstema, hävdade till exempel Berit Rollén, dåvarande generaldirektör för Invandrarverket, att orsaker till "otillfredsställande resultat i sfi-undervisningen" kunde vara dålig organisation, brist på krav och mål, men även dålig pedagogik (*Ny i Sverige* 1994/2: 17). I *Vem älskar sfi* (Skolverket 1997a) lyfte man också fram ett antal problemområden som sfi hade att brottas med. Ett sådant område ansågs själva organisationen vara, eftersom sfi som verksamhet berörs av många instanser på såväl kommunal som statlig nivå. Samma rapport visade även att drygt hälften av de "högutbildade"⁶ sfi-deltagarna nådde godkänd nivå efter 18 månader, medan detsamma gällde endast sju procent av "korttidsutbildade" kursdeltagare, dvs de som hade gått högst åtta år i skolan. Utvärderarna ifrågasatte i detta sammanhang det lämpliga i att ha endast en "godkänd nivå", liksom en gemensam kursplan för såväl "låg- som högutbildade" (ibid). Vissa kritiker, som forskaren Hedi Bel Habib och landshövdingen Björn Eriksson, har gått så långt att de helt velat lägga ned utbildningen och ersätta den med en arbetslivsintroduktion (DN 19/5 1998).

Mycket har följaktligen "tyckts" och mycket har "mätts" angående sfi – frågor har ställts om hur många som lär sig svenska, hur snabbt och till vilken kostnad.⁷ Men som språkvetaren Inger Lindberg framhåller i en artikel om sfi-utbildningens framväxt (1996) har denna kritik inte alltid varit välgrundad, och "okunnighet och amatörism" har inte varit ovanligt, då frågor kring sfi-undervisningen behandlats av olika myndigheter (ibid: 244).

Utmärkande för debatten kring invandrarnas språkkunskaper är för övrigt att det tycks vara fritt fram för vem som helst att uttala sig om sfi-undervisningens kvalitet och effektivitet. Utan stöd i några undersökningar av själva undervisningen och annat underlag än högst bristfällig statistik av den typ som här behandlats görs i massmedia allt oftare uttalanden även av högt uppsatta tjänstemän och politiker där det framställs som en vedertagen sanning att sfi-undervisningen fungerar dåligt (ibid: 273).

Enligt Lindberg borde var och en med elementär kunskap om immigration och villkor för andraspråksinlärning inse att det är en komplicerad och tids-

⁶ Högutbildad i svensk praxis innebär mer än 9 års skolgång.

⁷ Se till exempel SOU 1981: 86, SÖ 1989, RRV 1989, DO 1989, RRV 1992 och Skolverket 1997a.

krävande process att lära ett nytt språk (ibid: 251).⁸ Självfallet finns också många andra faktorer än rent språkliga att ta hänsyn till (ibid) – faktorer som ofta ligger utanför själva undervisningen men ändå interagerar med den. Delvis liknande tankegångar framförde lingvisten Christina Bratt Paulston (1983) redan på 1980-talet, då hon i en kritisk genomgång av svensk forskning och debatt framhöll att sociala, ekonomiska och politiska förhållanden kanske kan belysa tilläggnelsen av ett andraspråk mer allsidigt än att enbart fokusera på lingvistiska metoder.

Många av de synpunkter som Bratt Paulston, liksom Lindberg, framhåller är fortfarande relevanta och inte minst sedan sfi-utbildningen efter hand tilldelats en alltmer mångfasetterad funktion i det svenska samhället. Sfi ses inte bara som en del av arbetsmarknadspolitiken, utan förväntas också bidra till att förverkliga de nationella målen för utbildning och integration (se t.ex. Prop. 2000/01: 72). Därför menar jag att det finns ett antal olikartade frågor att ställa om sfi-undervisningen. Inte minst har jag funnit det angeläget att närmare undersöka en del av de problemfokuserade diskussioner och föreställningar som sedan så länge omgärdar utbildningen – både på en mer övergripande samhällsnivå och i den lokala undervisningspraktiken. Uppenbarligen uttalar sig många kritiskt om utbildningen – men hur ser den egentligen ut vid en närmare granskning? Hur gestaltas ”idévärld” i förhållande till ”praktisk värld”? Jag har också ansett det viktigt att granska frågeställningar som aktualiseras av dem som själva ingår i utbildningen, det vill säga kursdeltagare och utbildare (lärare och skolledare). Viktiga frågor här rör såväl meningsskapande processer som relationen mellan individ och samhälle. Mitt intresse riktar sig såväl mot sfi-skolans undervisningspraktik som deltagarnas levnadsomständigheter. Likaså mot bakomliggande styrmekanismer för sfi som en utbildningsinstitution i samverkan med andra samhällsinstitutioner. Själva sfi-utbildningen tillsammans med ett antal aktörer utgör studiens medelpunkt, när jag i en kvalitativ och explorativ ansats genom olika utblickar vill förstå hur man ser på kunskap och lärande på såväl institutionell nivå som på individuell nivå.

⁸ Något som kan innebära att de mål som hittills varit satta för sfi är svåra att nå inom gällande tidsramar, vilket även påpekas i *Vem älskar sfi?* (Skolverket 1997a).

Syfte och frågeställningar

Min avhandling ingår i både en utbildnings- och en kultursociologisk forskningstradition och har som övergripande syfte att utifrån en socialkonstruktivistisk tolkningsram bidra till en ökad förståelse av en lågutbildad invandrargrups⁹ möte med det svenska utbildningssystemet i form av sfi-studier. Vilka synsätt på kunskap och lärande uttrycks i detta möte? Och hur påverkas mötet av dessa synsätt? Olika aktörers perspektiv, föreställningar och förväntningar liksom strategier står i fokus. Utbildare, närmare bestämt lärargruppen och skolledare, ses som representanter för det svenska utbildningssystemet vilket även innefattar såväl policydeklarationer med allmänna mål och riktlinjer, läromedel och lokal kursplanering som text och tal *om* undervisningssituationen. Dessa tal relateras till historisk och institutionell kontext. För sfi-deltagarnas del belyses också relationen mellan vardagspraktik och skolpraktik. Jag har intervjuat kursdeltagare, lärare men också ett antal nyckelpersoner som annan skolpersonal och handläggare på arbetsförmedlingen. Dessutom analyseras några centrala läromedel inom sfi-undervisningen liksom olika dokument om och för skolan. Eftersom sfi-undervisningen är förankrad i en svensk utbildningstradition är studien till stor del inriktad på ”svensk”¹⁰ kunskapssyn och kunskapshantering.

Utifrån projektets övergripande syfte att undersöka innebörden av och mötet mellan olikartat konstruerade, ibland konkurrerande föreställningar om kunskap och lärande inom sfi, finns två delsyften med ett antal frågeställningar:

1. Att analysera hur ”kunskap” och lärande *organiseras, hanteras och artikuleras* inom sfi. Hur talar till exempel olika aktörer om kunskap, utbildning och lärande? Hur förhåller sig utbildares och kursdeltagares

⁹ Sedan 1994 innefattar detta begrepp i svensk kontext en skolbakgrund på 0 till och med 9 år. Tidigare omfattade ”lågutbildad” 0-6 års skola. I vissa sammanhang används också begreppen ”korttidsutbildad” eller ”kortutbildad” som synonymer till ”lågutbildad” och jag har under projektets gång fått frågan om varför jag inte i stället använder något av dessa alternativ – ofta underförstått att det skulle ses som mer positivt. Jag har dock ställt mig tveksam till huruvida ett sådant begreppsskifte egentligen påverkar de värderande hierarkierna inom utbildning (se t.ex. Berner 1989: 40-44). Jag har dessutom funderat över varför man inte i så fall också använder begreppet ”långtidsutbildad” i förhållande till ”korttidsutbildad” och i analogi med begreppspar ”högutbildad” kontra ”lågutbildad”. Se även en liknande diskussion hos Margareta Carlén (1999: 6).

¹⁰ Jag använder här citationstecken för att visa att det är ett begrepp som jag vill förhålla mig till. Citationstecken används också i texten för att markera just citat eller titel/rubrik – förhoppningsvis framgår det av sammanhanget vad som avses.

föreställningar om kunskap och lärande till varandra; till undervisningspraktiken, och till definitioner av kunskapsfält och lärande i olika dokument? Vilka institutioner har makt eller rätt att definiera kunskap och problem inom sfi? Var och hur kommer denna dominans till uttryck?

2. Att belysa hur kursdeltagarna beskriver att de *påverkas* av sfi-undervisningen. Hur talar sfi-deltagarna till exempel om sina erfarenheter, kunskapsbehov och kunskapspraktiker? Hur är detta tal relaterat till deras sociala och kulturella kontext i övrigt? Frågor här rör sociala relationer, rollrepertoarer, strategier liksom identiteter.

I resten av detta kapitel presenteras tidigare forskning, därefter går jag igenom avhandlingens teoretiska förankring och angreppssätt, följt av en redovisning av metod, material och urval. Sist i kapitlet finns avhandlingens disposition.

Tidigare forskning

Följande högst översiktliga exposé över forskning kring sfi och viss skolforskning tjänar som en fond till själva avhandlingsprojektet. Av naturliga skäl är det en selektiv inramning som görs utifrån den tematik som berör avhandlingen. Något som givetvis inte ger full rättvisa åt den omfattande forskning som bedrivs kring språkinlärning och utbildning i en vidare mening.

Sfi – andraspråksinlärning

Generellt sett föreligger få studier om ”vuxna invandrare” och sfi och de flesta utgörs av enklare utvärderingar och rapporter snarare än av regelrätt forskning (se t.ex. Josefsson 1979, Kampe 1997, RRV 1989, 1990 1992; SIV 1995; SÖ 1989; Skolverket 1997a, 1998). Bristen på forskning kring ”vuxna invandrare” och sfi-undervisning har dock återkommande påpekats (t.ex. Bratt Paulston 1983, Hjelmskog m.fl. 1993, Lindberg 1996). Särskilt ont har det varit om studier som kontextualiserar utbildningen och uppmärksammar sociokulturella faktorer och processer.¹¹ Till undantagen hör en pedagogisk

¹¹ Diskussioner om språk kan dock förekomma som inslag i andra studier; ofta är detta fallet inom det så kallade Imer-fältet (Imer = Internationell Migration och Etniska Relationer). Se till exempel Svante Lundbergs *Flyktingskap – Latinamerikansk exil i Sverige och Västeuropa*

studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (Söderlindh Franzén 1990) och en mindre, kommunikativt inriktad, antropologisk översiktsstudie av analfabetism (Sachs 1986). Under perioden 1984-1987 genomfördes också ett större lingvistiskt projekt, SUM-projektet, under ledning av Åke Viberg. SUM, som stod för "Språkutveckling och undervisningsmetoder", utmynnade efterhand i ett antal avhandlingar, några med inriktning också på sfi om än med mer specifik lingvistisk inriktning (se t.ex. Bolander 1987, Lindberg 1988). Lingvisten Gisela Håkanssons avhandling (1987), en studie av hur lärare talar i andraspråksundervisning, bör också nämnas och till sist en avhandling av Nils Granberg (2001) som i och för sig inte fokuserar sfi, utan högutbildade språkstudier i preparandkurser i svenska på universitetsnivå. Granbergs studie av inlärningsprocesser uppmärksammar dock sociokulturella aspekter av generellt intresse.

Om det bedrivits ringa forskning om "vuxna invandrare" och sfi-undervisning, ter sig situationen något annorlunda för andraspråksinläring i barn- och ungdomsskolan, där det förekommer betydligt fler studier, dock främst av lingvister eller så kallade andraspråksforskare (se Viberg 1996 för en sammanställning). Hemspråksundervisning¹², som delvis har en annan problematik, har också ägnats omfattande studier (se t.ex. Hyltenstam & Tuomela 1996). Sådana studier har ofta uppmärksammat betydelsen av sociala och politiska förhållanden för undervisningens gestaltande (t.ex. Hyltenstam 1999, Hyltenstam m.fl. 1999, Muncio 1987, 1993, Narowe 1998). Under 1990-talet har ett så kallat mångfaldsperspektiv lyfts fram allt mer i forskning kring andraspråksinläring, till exempel av Runfors (1993) och Sjögren (1996). Min studie av sfi-undervisningen kan till viss del relateras till de två sistnämnda mer samhällsinriktade forskningsansatserna, men framför allt bör den ses som ett tillskott till en eftersatt socialkonstruktivistiskt inriktad forskning om sfi-undervisning och vuxna.

Några tongivande teoretiska perspektiv i forskning om utbildning och skolans roll – framför allt med det svenska samhället i fokus – presenteras i följande avsnitt.

(1989), som har flera mycket initierade avsnitt om språk (ibid: 129-142, 162-163). Se även Nihad Bunars diskussion i *Ungdom – flyktingskap – identitet* (1998).

¹² Sedan juli 1997 har man återgått till det tidigare begreppet modersmål (SKOLFS 1997: 11 Kursplaner för grundskolan).

Utbildning – skolans roll

Enligt ett funktionalistisk forskningsperspektiv – en ansats där samhällets jämvikt och reproduktion står i fokus – uppfattas skolan som en central institution för att tillfredsställa och balansera nya sociala och kulturella behov som uppstår i och med samhällets fortskridande urbanisering och industrialisering och som familjen, den traditionella institutionen för socialisering, inte längre fullt ut kan tillfredsställa. Standardverket *Svensk utbildningshistoria – Skola och samhälle förr och nu* (Richardson 1994, 1999) inplaceras oftast i denna forskningstradition. Ett ofta citerat internationellt verk med ett uttalat funktionalistiskt perspektiv är *Stat, Nation and Nationalism* (Gellner [1983] 1997), där författaren driver tesen att särdraget för en modern stat är just dess monopol på den legitima utbildningen, till skillnad från ett klassiskt weberianskt synsätt där staten definieras utifrån sitt monopol på det legitima våldet (ibid: 52). Ett annat perspektiv i utbildningsforskning, som i stället utgår från status- och konkurrenständande, vilar just på weberianska idéer, där ständigt pågående konflikter mellan olika klasser och statusgrupper står i centrum. Skolan blir här en institution som vissa grupper kan använda för att höja och konsolidera sin ställning genom de sociala och kulturella kapital man förvärvar i denna reproduktionssfär (se t.ex. Bourdieu och Passeron 1977, Gesser 1985, Isling 1980).

Ur åter ett annat perspektiv, ibland kallat social-kontroll-perspektivet (se t.ex. Boli 1990), uppfattas skolan som ett redskap för de styrande i samhället. Den ledande eliten kan vara statlig eller bestå av någon annan sorts etablissemang; genom skolan utrustas de underlydande med lämpliga värderingar och kunskaper och själva systemet legitimerar de härskandes dominans. Som exempel här kan nämnas historikern Bengt Sandins analys av den svenska folkskolan i *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan – Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600 – 1850* (1986). I centrum för undersökningen står barnens och ”underklassfamiljernas” tillvaro och deras förhållande till statsmakten och folkskolan ses i analysen som en konsekvens av myndigheternas vilja att kontrollera barnen i en situation av befolkningsökning och fattigdom.

Naturligtvis kan flera perspektiv vara delvis överlappande beroende på vad som står i centrum för analysen. Bengt Gessers *Utbildning Jämlikhet Arbetsdelning* (1985) behandlar till exempel olika teorier om förhållandet mellan högre utbildning och arbete. Syftet är att undersöka vilken roll som tillskrivits utbildning och hur den sammankopplats med olika jämlikhets-

ideal. Universitet och högskolor uppfattas som en dominansform där högutbildade kan framträda som experter eller intellektuella.¹³ Annan viktig utbildningsforskning studerar skolans latenta disciplinerings- och sorteringsfunktioner i termer av ”den dolda läroplanen” (t.ex. Broady 1981) eller som i Paul Willis’ kultursociologiska studie ”fostran till lönearbete” (1983). Anders Persson (1994) diskuterar skolan mer ingående som en sorteringsmekanism och har Robert Eriksson och Jan O Jonsson har återkommande uppmärksammat den sociala snedrekryteringen till högre utbildning (t.ex. 1993).

Eftersom jag har ett särskilt intresse för meningsskapande processer och kulturella krafter också på institutionell nivå har jag valt att även inbegripa symbolartikulation i min studie. Hur man talar om utbildningen och tillskriver den symbolisk innebörd är av betydelse. Likaså vilket språkbruk och vilken begreppsapparat som används och vilka konsekvenser detta får i den sociala praktiken (jfr Boli 1990, McLaren 1986, Rabo 1992). Detta perspektiv kommer att utvecklas senare i kapitel 3.

Teoretisk förankring och angreppssätt

I första hand har jag hämtat teoretisk inspiration från internationell forskning, där man sedan länge studerat utbildningsfrågor och språkinläring i interkulturella samhällskontexter. Människors kulturspecifikt konstruerade behov och ambitioner i och utanför skolmiljön har lyfts fram bland annat i etnografiska närstudier inom till exempel socialantropologi, kultursociologi, pedagogik och sociolingvistik (se t.ex. Barton & Ivaniç 1991, Bloch 1989, Bourdieu 1984, 1991, Cook-Gumperz 1986, Heath 1983, McLaren 1986, 1988, Norton 2000, Street 1983, 1993, 1995). Framför allt präglas dessa studier av en *socialkonstruktivistisk* ansats, vilket också är mitt övergripande perspektiv. Berger och Luckmans numera klassiska verk ([1966] 1979) om den sociala verkligheten skapad av människor i social interaktion, förvisso inom vissa ramar, tycks idag ha slagit igenom på bred front.

¹³ Dock konstaterar Gesser att utbildningsforskningen oftare förklarar och försvarar och mer sällan ifrågasätter denna form av dominans.

Socialkonstruktivism¹⁴ utgör nu inte ett ensartat angreppssätt, utan betecknar olika typer av teori och metod (se t.ex. Järvinen & Bertilsson, red. 1998). Vissa utgångspunkter tycks ändå vara gemensamma. Så menar till exempel Vivien Burr att fältet kan sammanfattas genom fyra antaganden (1995: 2-6). För det första föreligger en kritisk och problematiserande inställning till självklar kunskap, till det som tas för givet. Även om den ”verklighet”, som vi internaliserar och därmed uppfattar och erfar som existerande ”objektivt” utanför oss själva, faktiskt ”finns” (Berger & Luckmann 1979: 106-107), kan vår kunskap om världen inte betraktas som ”objektiva” spegelbilder av verkligheten ”därute”, utan som ett resultat av hur vi kategoriserar och beskriver världen. Man skulle kunna tala om en språkligt buren förståelse av världen. För det andra är vår kunskap om världen alltid kulturellt och historiskt präglad. Alltså hur vi uppfattar och representerar världen är kulturspecifikt och föränderligt – i synnerhet i mötet med ”den andre” kan detta bli påtagligt. Även våra talhandlingar ses som en form av socialt handlande, som bidrar till att konstruera den sociala världen (Burr ibid).

Det tredje generella antagandet handlar om samband mellan kunskap och sociala processer (Burr ibid). Kunskap skapas i social interaktion; vårt sätt att uppfatta världen frambringas och upprätthålls i sociala processer – det är alltså fråga om en sociokulturell praktik. I den sociala interaktionen byggs gemensamma ”sanningar” och strider utspelas om vad som är sant och falskt – dock inte alltid på en medveten nivå: ”såväl diskurser och ideologier som strukturella faktorer kan verka ’bakom ryggen’ på de personer som undersöks” (Alvesson & Deetz 2000: 81). Det vi tänker oss som naturligt och tar för givet strukturerar vårt sätt att tänka och handla, vilket i den sociala praktiken påverkar vårt sätt att kategorisera, differentiera, värdera och skilja ut. Detsamma gäller dock även forskaren, skulle jag vilja tillägga, vilket ”en reflexiv sociologi” i viss utsträckning kan göra oss medvetna om – något som jag skall återkomma till i nästa kapitel om metodologiska överväganden. Det fjärde antagandet för socialkonstruktivismen till sist, berör samband mellan kunskap och social handling. Inom ramen för en bestämd världsbild och ett visst sätt att uppfatta världen blir endast vissa former av handling naturliga

¹⁴ Jag använder konsekvent ”socialkonstruktivism” liksom ”socialkonstruktivistisk” till skillnad från ”socialkonstruktionism” och ”socialkonstruktionistisk” som till exempel Jørgensen och Philips (2000) och Burr (1995) tillgriper för att skilja ut sig från Piagets konstruktivistiska teori hemmahörande i psykologisk och pedagogisk forskning (se vidare Jørgensen & Philips 2000: 11, Burr 1995: 2). Inom sociologisk forskning används trots allt socialkonstruktivism allmänt utan att man nödvändigtvis associerar till psykologisk eller pedagogisk teoribildning.

och tänkbara (Burr *ibid*). Olika sätt att uppfatta världen leder därmed till olika sociala handlingar – den sociala konstruktionen av kunskap och sanning får följaktligen konkreta sociala konsekvenser. Inom sfi-utbildningen är det till exempel tydligt att olika föreställningar, sätt att resonera och tänka kring ”nivå” och olika slags intyg kommer till uttryck i högst påtagliga sorteringsverktyg, som den enskilde kursdeltagaren kan erfara i arbetsförmedlingarnas praxis.

Samtliga dessa antaganden om hur föreställningar byggs upp (konstrueras), vidmakthålls (reproduceras) och försvaras (legitimeras) liksom vad detta kan få för följder, har sedan länge ingått som utgångspunkter i sociologisk forskning om ”sociala problems tillkomst” (se t.ex. Lindgren 1997: 6-14, Sahlin 1996: 30-40). Föreliggande studie fokuserar på föreställningar om kunskap och lärande inom sfi.

Om språk, kultur och makt i en socialkonstruktivistisk ansats

Socialkonstruktivistiska studier av språkinlärning kritiserar framför allt tidigare mer eller mindre evolutionistiska synsätt med universella anspråk på att objektivt kunna mäta kognitiva aspekter av läs- och skrivkunnighet. I stället betonas skiftande sociokulturella praktikers betydelse för syn på kunskap och lärande såväl i som utanför skolmiljön. ”Litteralitet”,¹⁵ det vill säga läs- och skrivkunnighet, conceptualiseras som en socialt och kulturellt konstruerad verksamhet (se t.ex. Barton & Ivaniç 1991, Bloch 1989, Cook-Gumperz 1986, Heath 1983). Inom den kritiska forskningsinriktningen uppmärksammas dessutom föreskrifter om kunskapens natur och om hur läsande och skrivande som färdighet skall användas (se t.ex. Cook-Gumperz 1986: 1). Kunskapspraktiker, det vill säga framför allt formella utbildningsinstitutioner, analyseras som inbäddade i ett ideologiskt sammanhang där språket och dess användning utgör ett viktigt symboliskt maktmedel. Det är ur denna kritiska forskningsansats kring läsande och skrivande som jag har hämtat idéer för att utforska sfi-utbildningen (Carlson 1994).

Båda dessa utgångspunkter, det vill säga den sociala praktikens betydelse och att se språket som ett symboliskt och pragmatiskt maktmedel, ledde vidare till Pierre Bourdieu och dennes språkanalys och diskussion kring språkligt *habitus* (Bourdieu 1984, 1991). Många av tankegångarna i studier av litterali-

¹⁵ *Litteralitet* använder jag som en försvenskad kortform för engelska *literacy*, läs- och skrivkunnighet.

tet är förenliga med Bourdieus resonemang kring hur de dominerande i ett samhälle kan dominera i kraft av en officiellt erkänd språknorm. Lingvistiska uttryck är produkter av en specifik social situation och konstrueras i enlighet med rådande sociala lagar (Bourdieu 1984: 27-28, 31, 1991: 140-141), se även Hyltenstam 1999). Men också antropologen Brian Streets "ideologiska modell" (1984, 1993, 1995) med dess kritiska perspektiv på en i praktiken mångfasetterad litteralitet är central för min studie; dock måste jag utvidga den till att också omfatta språkundervisning för migranter. Streets ideologiska modell innebär att man ser litteralitet, liksom alla andra teknologier, som värdebemängd och formad av sociala och politiska processer. Jag anser till exempel att det är möjligt att tydligt se ett "svenskt" normerande och bestämmande värdesystem för sfi, trots så kallade mångkulturella ambitioner.

För att tydliggöra den teoretiska diskussionen om litteralitet jämför Street "den ideologiska"¹⁶ modellen" med en "autonom" motsvarighet. Utifrån den autonoma modellen betraktas litteralitet som en neutral teknik vilken resulterar i universellt giltiga kognitiva konsekvenser – man skulle kunna hårdra och säga: "Lär dig läsa och skriva och du blir automatiskt en rationellt, logiskt och individuellt tänkande demokratisk medborgare!" Eftersom det enligt denna modell finns universellt giltiga konsekvenser för litteraliteten är också forskningen inställd på att undersöka dessa; man skulle kunna säga att forskarna snarast beforskar och befäster den egna kunskapsstilen (jfr Carlson 1994). Ofta gör man även en stark värdemässig åtskillnad mellan litterata och illitterata¹⁷ samtidigt som forskningen uppfattas som objektiv och neutral. Att utgå från en "autonom" modell innebär som helhet att man missar den komplexitet som egentligen existerar och att man i forskningen leds till helt andra antaganden än i den ideologiska modellen. Utifrån den senare uppfattas litteralitet som just en värdebemängd social och kulturell produkt. Forskningen bör därför fokusera på olika sociala förhållanden och praktiker som omgärdar litteralitet. Även själva forskningen är socialt och kulturellt inbäddad, vilket bör leda till en reflexiv hållning. Vidare är det talade och skrivna språket enligt den ideologiska modellen invävda i varandra på ett betydligt mer kom-

¹⁶ För Street är det viktigt att använda begreppet ideologisk snarare än ideologikritisk; med detta ordval anger han också att varje val av perspektiv på något sätt anger ett ställningstagande hos forskaren. Jag kommer inte heller att använda "ideologikritisk" eller "ideologikritik", utan använder *ideologi* som ett mer öppet begrepp för att beskriva ett mer eller mindre sammanhållet system av värderingar och uppfattningar, både om hur den sociala "verkligheten" är beskaffad och hur den borde vara beskaffad.

¹⁷ Denna värdemässiga åtskillnad som ofta kallas den stora klyftan har diskuterats och även utsatts för stark kritik (se t.ex. Bloch 1989, Cook-Gumperz 1986, Goody & Watt 1963, Hanerz 1983, Ong [1982]1990).

plext sätt än vad man hittills uppmärksammat. I den skolade litteraliteten reifieras i stor utsträckning det skriftliga som något tekniskt och neutralt vilket det egentligen inte är, vare sig i klassrummet eller i vårt dagliga liv, och en viss skriftspråkighet framstår som norm.¹⁸ Street betonar i stället den variationsrikedom som finns i läsande och skrivande, inte minst inom moderna samhällen (t.ex. Street 1995: 2-3).

Trots en mångfald av litteraliteter dominerar vanligtvis en varietet i samhället. Då man talar om endast en form av erkänd litteralitet uppstår en tendens till stigmatisering av dem som faller utanför (Street 1995: 19). Street gör här en analogi med den diskussion som förs inom sociolingvistik, där man talar om standardform respektive olika varieteter av ett språk – att jämföra med Bourdieus resonemang om hur eliten i samhället dominerar genom en officiellt erkänd språknorm (1984: 27-28, 31, 1991: 140-1419).¹⁹ För Street är det en viktig poäng att använda ”dominant” i stället för ”standardform” för att tydligare markera de frågor som kan uppstå. Hur kommer till exempel en viss praktik att bli dominerande? Hur reproducerar den sig själv? Och hur kan den hävda sig gentemot marginaliserade varieteter (1995: 6-7, 135)? I detta sammanhang bör man också beakta makrelationer mellan skilda grupper som är involverade i olika litterata praktiker. Frågor bör ställas ur ett konfliktperspektiv. Dessa resonemang går att överföra till en studie av sfi-utbildningen i flera avseenden. Vem har något att vinna på olika bestämmelser? Vilka bakomliggande syften kan spåras när man definierar ”kunskap” i allmänhet och ”språknivåer” och kunskapsinnehåll i synnerhet? Vilka intentioner kan man urskilja i talet om ”en bra svenska” och varför skiftar krav och normer vid olika tidpunkter? I vilka sammanhang konstrueras begrepp som ”social kompetens” och ”anställningsbar”? När det gäller sfi-undervisningen är det få som diskuterar makt och makrelationer – något som jag dock kommer att göra i denna studie.

¹⁸ Streets diskussion om den skolade litteraliteten kan jämföras med den distinktion som språkforskaren Jim Cummins gör mellan ”akademiskt skolspråk” och ”kommunikativa språk” (1996). Det kommunikativa språket förekommer i situationer ”ansikte mot ansikte”, där talaren kan ta hjälp av gester, kroppsspråk och mycket kan förstås utifrån den direkta kontexten. Det akademiska språket däremot, används främst på kontextoberoende sätt, där man förväntas dra slutsatser och generalisera långt utanför den mer omdelbara situationen (ibid).

¹⁹ Detta kan också jämföras med kunskapssyn i en vidare bemärkelse – för variationer och olika synsätt inom det svenska samhället se till exempel studien *Kunskapens vägar* av sociologen Boel Berner (1989) och filosofen Bengt Molanders diskussion i *Kunskap i handling* (1993). Intressanta skillnader beträffande svensk glesbygd och stadsmiljö och vad som kan kallas tätortsnorm, behandlas av etnologen Kjell Hansen i *Skola i glesbygd – livsformer, fält & ambitioner* (1990).

Street (1995: 29) menar att en initierad forskning utifrån den ideologiska modellen egentligen kräver en etnografisk ansats, där sociala praktiker och aktörer studeras och analyseras i sin egen kontext och där man är försiktig med att generalisera. Vad som är särskilt intressant här är spänningen mellan auktoritet/makt och individuellt motstånd/kreativitet – det är där som ideologin har sin givna plats (ibid: 62). Likaså uppmärksammas socialisationens betydelse för konstruktionen av kunskap och lärande. I analysen fokuseras kunskapsproduktion liksom kunskapsreproduktion och artikulering av symbolisk mening; olika aspekter av de meningsbärande strukturer som upprätthåller den gemensamma livsvärld vi kallar kultur.²⁰ Forskningen bör alltså inte enbart vara inriktad på stora allmänna institutioner eller specifika utbildningsinstitutioner utan också på det dagliga livet. Här går att se tydliga likheter med den diskussion kring ”vardagskunskap” som förs hos Berger och Luckman – ett område som även de menar skall vara ett av samhällsvetenskapens centrala studiefält (1979: 24-25). Enligt kunskapssociologin är det teoretiska tänkandet endast en del av kunskapen i ett samhälle – vad som ska uppmärksammas är vad människor ”vet” är ”verklighet” i det vardagsliv de lever utan eller före alla teorier (ibid).

Min studie av sfi-undervisningen utgör nu ingen etnografisk studie i mer strikt bemärkelse, byggd på ett långvarigt fältarbete (se t.ex. Beach 1995, Hammersley & Atkinson 1983, van Maanen 1988). Men jag har genomfört de flesta intervjuer i skolmiljö eller ute på andra arbetsplatser samtidigt som jag också besökt de två skolorna vid olika tillfällen. Detta innebär att jag även har en del fältdata till förfogande. Tillgång till ”vardagslivet” har jag dock först och främst fått genom hur man talar och skriver om det. Närgranskning av meningsskapande och interaktion har framför allt skett i analysen av intervjumaterialet. Men som helhet har jag sett det som väsentligt att i studien uppmärksamma hur såväl tal som text är förankrade i olika kontexter och därmed också går att relatera till vidare tolkningsramar. Intervjupersoner liksom texter talar in i olika kontexter; de interagerar med varandra och skriver därmed in sig i flera offentliga berättelser. Detta blev inte minst tydligt i min

²⁰ Kulturbegreppet har skärskådats under årtionden – i denna studie använder jag det om symbolartikulation i vid bemärkelse; människors idévärld uttryckt i ord och handlingar är i fokus. Kultur kan här också liknas vid mönster eller handlingsstrategier, en slags repertoar av vanor, idéer, föreställningar och värderingar, vilka används som ”redskap”, strategier för tänkande och handlande. Här finns förvisso vissa fasta strukturer men som på samma gång är i konstant rörelse (se t.ex. Hannerz 1992, Gullestad 1991a, Swidler 1986). Kultur är därmed inget statiskt begrepp eller som Van Maanen uttrycker det: ”It is necessarily a loose, slippery concept, since it is anything but unchanging” (1988: 3).

pendling mellan teori och empiri, där jag försökt upprätthålla en öppenhet mot det empiriska materialet (jfr t.ex. Altheide 1996, Becker 1998: 66, Skeggs 1997: 50-59). Denna pendling resulterade efter hand i ett empiriskt informerat analysredskap som inte var givet från början, nämligen att använda ett *diskursanalytisk perspektiv*. Eftersom ”diskursanalys” ingår som ett av många angreppssätt inom socialkonstruktivismen kan också ett sådant perspektiv inbegripas i föreliggande studie, dock utan att jag därmed gör anspråk på att presentera en konsekvent genomförd diskursanalys.

Diskursanalytiskt perspektiv

Självfallet finns ett antal olika sätt att definiera ”diskurs” och de lär inte ha blivit färre under senare års flitiga användning av diskursanalytiska ansatser inom olika discipliner. Ofta används ”diskurs” utan någon närmare precisering, vilket naturligtvis leder till ett antal oklarheter. Och ofta innebär olika ställningstaganden en viss kamp som Winther Jørgensen och Philips påpekar i *Diskursanalys som teori och metod* (2000: 7):

Olika positioner ger sina förslag och försöker också i viss mening att erövra begreppen ”diskurs” och ”diskursanalys” med just sina definitioner.

I regel rymmer dock själva ordet diskurs ”en eller annan idé om att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner” (ibid: 7). ”Diskursanalysen” syftar till att frilägga dessa mönster. Man kan tala om olika diskurser som ”politisk diskurs”, ”medicinsk diskurs” likaväl som om en ”utbildningsdiskurs”. En vid definition av diskurs i en samhällelig kontext skulle kunna vara ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (ibid: 7). Återigen kan man säga att det handlar om en språkligt buren förståelse av världen, men också med högst konkreta konsekvenser i den sociala världen. När olika uttryck som till exempel ”social kompetens”, ”sfí-nivå”, och ”anställningsbarhet ” används i argument för politiska beslut och social praxis bygger det på antaganden om deras innebörd.

Det diskursanalytiska perspektivet är således knutet till såväl teoretiska som metodologiska antaganden. Samtidigt som diskurser konstruerar bilder av verkligheten, är det till exempel viktigt att se att de också konstituerar objekten för kunskap i det sociala livet. Utan en diskurs om ”brottslingar” eller ”dårar” skulle vi inte föreställa oss dessa som speciella kategorier av män-

niskor att studera, utforska eller behandla (t.ex. Foucault 1986: 1987). Diskursen producerar alltså en alldeles speciell form av kunskap eller vetande och detta vetande rymmer också praktiker, ett görande. Metodologiskt förskjuts fokus i analysen från enskilda aktörer till ett mer allmänt språkbruk och strukturerande principer i ”sätten att tala”, eftersom en diskurs inte är fråga om ett enskilt subjekts språkpraktik. På en viss analytisk nivå skulle man kunna säga att makten ligger i själva vetandet – det sker en decentring av maktens fokus (se t.ex. Popkewitz 1998: 1-7).

Inom en sociologisk referensram är det sällan fråga om enbart en ren textanalys – det bör betonas – utan analysen bör också bidra till en förståelse av diskursens förutsättningar i en samhällelig kontext, såväl dess sanningsskapande effekter som dess ursprung (se t.ex. Lindgren 1997, Sahlén 1999). Men min diskursanalytiska läsning kommer inte att handla om att spåra diskursers ursprung utan innebär främst en viss form av kritisk granskning, där jag utforskar kunskaps- och meningsproduktion inom sfi-utbildningen genom att studera grundläggande sätt att tala och skriva om olika företeelser eller verksamheter. Framträdande tankemönster och centrala, systematiskt återkommande begrepp och begreppskluster är av intresse. Tidigt blev jag till exempel varse hur begrepp som ”eget ansvar” och ”autonomi” och vissa synsätt utvecklats / utvecklas kring dessa i tal och text om sfi-utbildningen såväl som i undervisningspraktiken. Trots att flertalet av de intervjuade lärarna menar att de inte läser styrdokument i någon större utsträckning framträder ändå tydligt implicita referenser till sådana dokument och andra texter. Olika diskurser är sammanlänkade och hakar i varandra – på sätt och vis stagar de även upp varandra i skilda sammanhang. Lärare, annan personal och kursdeltagare ingår i diskursiva mångfacetterade artikulationsfält. På själva skolan talar man utifrån en gemensam referensram, som man delar genom undervisningspraktiken samtidigt som den också kommer ”någonstans ifrån” som en lärare uttrycker det:

Jag tror att man får en del fastän man inte sitter och läser. Just det här att man pratar med andra kolleger. Bara det att vi använder ordet autonomi, det gjorde vi inte för fem år sedan. Så någonstans ifrån kommer det ju ändå... litet nytänkande och så...(L 4).

En kommentar som alltså kan ses som ett uttryck för sfi-utbildningen som en diskursiv praktik – olika aktörer ingår i kunskapsprocesser som sociala praktiker. Ludwik Fleck hävdade redan på 1930-talet ([1935] 1997) i en studie av medicinens och bakteriologins historia att det vi tenderar att uppfatta som

”den objektiva verkligheten” betraktat som social verksamhet kan ”upplösas i sammanhängande och kollektiva tankekedjor” (ibid: 57). Eftersom vi alla ingår i ”kollektiva tankestilar” och som individer mestadels är omedvetna om dem, är vi utsatta för ”oemotståndligt tvång” och har därmed svårigheter att ta oss ”utanför” (ibid: 57). Som Ingrid Sahlin påpekar är tänkandet därmed bundet, ”dels av de grupper som vi ingår i, dels av vårt tidigare vetande” (1999: 88). Detta leder i sin tur till att de slutsatser vi drar är mer eller mindre ”tvångsmässiga”; att vi uppfattar dem som självklara, givna och logiska (Fleck [1935] 1997: 48 ff).

Det föreligger alltså svårigheter för den som själv är inne i en verksamhet att upptäcka, frilägga tänkande som verkar så självklart. Med ett diskursanalytiskt perspektiv försöker man betrakta diskursen ur ett utifrån-perspektiv, ”se den med andra ögon”. Man försöker ”förfrämliga” texter och tal – det vardagliga som annars framstår som naturligt (Sahlin ibid: 91). En sådan läsart innebär att man i texterna även undersöker såväl vad som impliceras som omöjliggörs (Potter & Wetherell 1987: 35).

Diskursiva praktiker ses nu inte som en gång för alla fastlagda – det bör påpekas – utan som mångfacetterade ständigt pågående processer med möjlighet till viss förändring och flexibilitet. Norman Fairclough (1992) talar om ett dialektiskt förhållande till den sociala strukturen; diskurser formas samtidigt av aspekter av den verklighet som konstitueras. I en diskursanalytisk läsning blir det därmed fråga om ett se och utforska det sociala livet som bestämt av både sociala strukturer och en aktiv symbolisk produktionsprocess, där vi människor skapar innebörd men också omformar strukturerna i fråga (ibid). I analysen finns följaktligen möjlighet att synliggöra motdiskurser liksom alternativa och överlappande tal – något som jag är intresserad av i föreliggande arbete. Samtidigt är det ändå viktigt att uppmärksamma hur makt är knutet till de olika språkpraktikerna. En makt som till stora delar handlar om att besitta eller att inta rätten att definiera och tolka – att ordna och kategorisera och ge innebörd åt till exempel olika ”problemområden”.

Som redan framgått kommer jag inte att anlägga ett diskursanalytiskt perspektiv enbart på skriftliga dokument utan även vid analysen av intervju-material. Intervjuutskriften ser jag som sociala texter och själva intervju-situationen som ett tillfälle där människors uppfattningar och representationer av sina praktiker diskursivt konstrueras. Varje intervjuröst alluderar och refererar till olika samhällsliga fenomen, till sociala och kulturella sammanhang också utanför den omedelbara situationen.

För att analytiskt åtskilja olika nivåer i tal och text och för att tillämpa flera perspektiv i arbetet som helhet har jag delvis använt mig av Derek Layders multistrategiska forskningsdesign (1996: 71-106). Genomgången av projektets teoretiska förankring och angreppssätt avslutas med en kort genomgång av den.

Multistrategisk ansats

I utforskningen av sfi-utbildningen såväl på samhällelig och institutionell nivå, som hur den erfars av enskilda personer har jag använt mig av Layders resurskarta som en inspirationskälla (1993: 72, 101-104).²¹ Han rekommenderar en mångfald metoder, material och perspektiv beroende på var i den empiriska terrängen man befinner sig. Kartan som spänner över makronivå ned till ”jaget” på mikronivå är indelad i fyra områden, som vart och ett refererar till olika analytiskt skapade nivåer av social organisation. Dessa områden är egentligen överlappande och sammanvävda, men studeras åtskilda av analytiska skäl (ibid: 7-11, 71-106). Samtliga områden är satta inom en gemensam historisk ram, samtidigt som vart och ett utgör sociala processer med egna tidsramar. Makronivån som Layder kallar ”context” handlar om en vidare social och kulturell samhällskontext. Här återfinns värderingar, traditioner, social och ekonomisk organisation och maktrelationer på nationell nivå, vilka kan illustreras med ekonomiska bestämmelser, myndighetskontroll och resursfördelning liksom språk- och utbildningspolitik. Nästa nivå, ”setting”, är en slags mellannivå med forskningsfokus på dels arbetsrelaterad social organisation, som statsbyråkratier, arbetsmarknad, socialbyråer, sjukhus och andra institutioner, dels icke-arbetsrelaterad social organisation som har med sport, nöjen och fritid att göra. Viktigt på denna nivå är att det rör sig om redan etablerade sociala och institutionella strukturer och praktiker. Nivån därefter, ”situerad aktivitet”, handlar om social interaktion ansikte mot ansikte, vilken inbegriper symbolisk kommunikation av erfarna och skickliga deltagare med intentioner härledda ur nivåerna ”context” och ”setting”. Forskningsfokus ligger på meningsskapande, på förståelse och definitioner av situationer som aktörerna påverkar och som de påverkas av genom makro- och mellannivå liksom subjektiva dispositioner hos individer på den nedersta

²¹ Jag vill dock betona att det inte är Layders vetenskapsteoretiska ståndpunkt om kritisk realism som jag diskuterar i avhandlingen och inte heller ansluter mig till. Likaså kommer jag inte heller att föra en diskussion om socialkonstruktivism kontra ”kritisk realism”.

nivån, ”self”. Den sistnämnda nivån handlar om identitet och individens sociala erfarenhet, som i sin tur är påverkade av övriga nivåer och som interagerar med individens psykobiografi. Forskningsfokus ligger här på livskarriären (ibid: 7-11, 71-106).

Även om den multistrategiska diskussionen har varit stimulerande för reflektioner över olika nivåer i text och tal i mitt empiriska material och jag i analysen rört mig i riktning från makro- till mikronivå, har mitt sätt att använda resurskartan för olika analytiska ingångar blivit betydligt mer integrerad och i vissa avseenden mer förenklad än Layders. Förvisso har jag under en period studerat skola och utbildning på ett mer övergripande plan åtskilt från sfi-praktiken på lokal nivå, men i avhandlingen låter jag makro- och mellannivån vara delvis överlappande och interagerande. Likaså kallar jag makronivån för just makronivå eller samhällelig kontext i stället för ”context”, eftersom jag till skillnad från Layder använder själva begreppet ”kontext” mer generellt för sammanhang på samtliga nivåer. Att nivåerna är mer sammanhängande i mitt projekt beror bland annat på att ett diskursanalytiskt perspektiv aktualiserar en samhällelig kontext på samtliga nivåer i studien. Inte minst blir det påtagligt i en analys av delvis överlappande och interagerande diskurser i läromedel och annat material i sfi-verksamheten. Genom att jag låter de olika nivåerna integreras mer, ökar utrymmet för att uppmärksamma hur diskurser verkar i flera riktningar. Det dialektiska förhållandet till den sociala strukturen – att diskurser formas av aspekter av den verklighet som den konstituerar – kan alltså uppmärksammas även på institutionell mellannivå liksom på individnivå om man i analysen synliggör överlappningar.

Jag har inte skilt Layders nivåer ”situerad aktivitet” och ”self” åt i någon större omfattning. (Se i avhandlingens del III, som handlar om kursdeltagarna och deras vardagskontext.) Ett skäl till detta är att jag inför förståelsen av aktivt handlande subjekt alltmer har hämtat inspiration från så kallad ”diskurspsykologi” (Winther Jørgensen & Philips 2000: 97-130). En inriktning som grundas både i den poststrukturalistiska uppfattningen ”att jaget är ett diskursivt subjekt²² och på det interaktionistiska antagandet att människor använder diskurser aktivt som resurser och därmed inte bara är bärare av diskurser” (ibid. 105). I och med att jaget betraktas som socialt, och inte som en isolerad autonom agent, fokuserar man på hur identiteter uppstår, omformas och för-

²² Detta innebär inte att sociala fenomen inte har materiella aspekter eller att det inte skulle finnas någon fysisk verklighet utanför diskursen. Som påpekats tidigare handlar det i stället om att olika fenomen får mening just genom språket.

handlas fram i sociala praktiker. Gränsen mellan en yttre värld utanför personen och en inre psykologisk värld löses delvis upp med detta angreppssätt.

Resurskartan har främst fungerat som ett heuristiskt hjälpmedel, där jag särskilt uppskattat betoningen av forskningsobjektets historiska och kontextuella situering liksom utrymmet för aktörer som såväl ”sociala personer” som aktivt meningsskapande individer. I intervjusituationen är det inte oviktigt vad intervjupersonerna ”känner till” och använder i den symboliska artikuleringen. Så kan till exempel en vidare social kontext aktualiseras i deras tal – mer eller mindre direkt kan strukturella förhållanden inbegripas i samtalet.

I analysen finns därmed även möjlighet att göra kopplingar mellan biografiska erfarenheter, vad människor berättar om sina liv, och sociala relationer och sammanhang – den legering av biografi och historia som C. Wright Mills förespråkar i *Den sociologiska visionen* ([1959]1985). En individs livshistoria och ett samhälles historia bör förstås som ett integrerat sammanhang av ömsesidig påverkan eller som Mills också uttrycker det: ”Man kan varken förstå en individs livshistoria eller ett samhälles historia om man inte förstår dem bägge” (ibid: 9). Men det är sällan som den vanliga människan är medveten om ”de komplicerade sambanden mellan sitt eget livsmönster och världshistoriens förlopp” (ibid: 9-10). Hon förstår inte ”spelspelet mellan människa och samhälle, mellan biografi och historia, mellan jaget och världen” (ibid: 10). Det är här som ”den sociologiska visionen”, analysen, behövs och kan synliggöra hur biografi och historia skär in i varandra. Det åligger alltså forskaren att visa på hur man kan förstå människors liv och handlingar i relation till en vidare samhällskontext. Det är en skillnad mellan ”personliga bekymmer” som hör hemma i den närmaste omgivningen och ”allmänna problem” som har att göra med den samhällsliga strukturen (ibid: 14).

Sammanfattning

Min avhandling tar alltså avstamp i en socialkonstruktivistisk ansats inspirerad av Streets ideologiska modell för litteralitetsstudier tillsammans med teoretiska insikter från Bourdieus språkanalys och habitusbegrepp. Men också en mer allmän sociologisk och antropologisk teoriram kring skola och utbildning används tillsammans med influenser från diskursanalys och i någon mån interaktionistisk samtalsanalys. Likaså har jag betonat att en individs

livshistoria och samhällets historia bör förstås som ett integrerat sammanhang. Flera teoretiska perspektiv, skilda analytiska nivåer liksom flera tolkningstekniker används, vilket innebär att jag i arbetet växelvis kombinerar olika slags material och metoder beroende på vad som står i förgrunden för analysen (jfr Layder 1996: 72, 101-104). Detta sätt att arbeta med ett förhållandevis rikt empiriskt material möjliggör olika fruktbara infallsvinklar i den analytiska bearbetningen – något som jag sett angeläget inte minst med tanke på sfi-utbildningens mångfasetterade funktion. Däremot kan jag inte åstadkomma en lika djupborrande analys som om jag skulle ha arbetat med ett mer avgränsat empiriskt material liksom med en huvudsaklig tolkningsteknik och fokuserat endast en analytiskt skapad social nivå. Valet av forskningsdesign gör alltså att jag ibland får nöja mig med mer tillfälliga och något övergripande nedslag i det empiriska materialet. Därmed har jag inte heller skapat en enda sammanhängande berättelse om sfi-utbildningen utan snarare flera förhållandevis fristående, som presenteras i separata kapitel.²³

Om metod – material – urval

Sammanlagt har jag genomfört 35 intervjuer i Göteborgs kommun. Dessa ägde huvudsakligen rum under våren och hösten 1998, men till viss del också under vårterminen 1999. Jag valde att intervjuas deltagare och utbildare vid två vuxengymnasier inom en och samma kommun. På ett sätt minimeras därmed variationen kontextuellt, men samtidigt kan jämförelser göras mellan de två skolorna. Utbildare och kursdeltagare uttalar sig vidare om en gemensam referensram på vardera skola, vilket jag också har sett som en fördel. Däremot uttalar sig utbildarna inte specifikt om de kursdeltagare som ingår i studien, utan de talar i stället om utbildningen i generell bemärkelse.²⁴ Intervjupersonerna består av tolv unga migrantkvinnor som studerar sfi, nio lärare, tre skolledare (två studierektorer, en studieledare) och sex ”nyckelpersoner” –

²³ Vissa likheter finns kanske med vad etnografen van Maanen (1988) kallar ”impressionistiska berättelser” i skrivandet som social konstruktion – en sådan berättelse har liksom en impressionistisk målning ett intresse för ett innovativt bruk av stilar och tekniker och ett särskilt intresse för att belysa de episodiska, komplexa och ambivalenta fenomen som studeras (ibid: 119-120, se även Kvale 1997: 242-244). Den impressionistiska berättelsen karaktäriseras också av att den försöker föra samman ”den som vet och det som vets genom att uppmärksamma vetandet som verksamhet” (Kvale ibid: 243, van Maanen 1988: 116-119) – det sistnämnda återkommer jag till i nästa kapitel.

²⁴ Endast i något enstaka fall har en av de intervjuade lärarna haft vetskap om att just någon för henne bekant kursdeltagare medverkat också som intervjuperson.

tre kuratorer, en skolsköterska och en handläggare på arbetsförmedlingens enhet ”sfi-funktionen”. Av lärarna har alla utom en intervjuats vid två olika tillfällen. Även flertalet sfi-deltagare, tio av tolv, har jag träffat två gånger. Att jag träffat så gott som alla lärare och sfi-deltagare vid två tillfällen har gett möjlighet till följdfrågor och viss uppföljning. Endast två av kursdeltagarna har intervjuats enskilt, övriga i grupper om två eller tre, eftersom jag såg möjligheter till större dynamik i samtalet, när flera personer deltog. Utöver intervjuerna vid de två vuxengymnasierna har jag vid några tillfällen tagit del av själva undervisningen, liksom deltagit i informella samtal, arbetsmöten och seminarier ute i verksamheterna. Efter dessa sammankomster, samtal och möten har jag regelbundet fört fältanteckningar. Förutom intervju- och fältdata och dokument använder jag i analysen ett ganska omfattande sekundärmaterial i form av annan forskning och olika utredningar av relevans för mina frågor.

Intervjuer och dokumentanalys som metod har i första hand valts utifrån projektets syfte att med hjälp av en socialkonstruktivistisk tolkningsram på olika nivåer utforska hur människor och institutioner som ingår i sfi-utbildningen ”tänker” och resonerar. Det är alltså fråga om uppfattningar och föreställningar som artikuleras, förhandlas och förmedlas i undervisningen, i olika dokument liksom i intervjuer och till viss del annan verksamhet. Beroende på vad som uppmärksammas i analysen kommer jag att använda olika tolkningstekniker. I metoddiskussion talas ofta om *triangulering* när man kombinerar ett flertal datakällor och metoder, vilket ses som ett tillvägagångssätt för att bättre ringa in det som studeras och att bättre säkerställa resultat (se t.ex. Merriam 1988: 85, 179). Men för egen del har jag inte valt att kombinera olika slags metod eller teoretiska perspektiv av validitetsskäl, utan snarare för att erhålla ett mer varierat och rikt empiriskt material (se t.ex. Alvesson & Deetz 2000: 77-78, 92-93, Kvale 1997: 220). Validitet och andra metodologiska spörsmål diskuteras närmare i nästa kapitel.

Före intervjuerna i Göteborg, gjorde jag vad jag först betraktade som en pilot- eller förstudie i Istanbul 1996, där jag tillsammans med tolk intervjuade lärare och kursdeltagare på tre vuxenutbildningscentra samt lärare och lärarutbildare på ett nationellt utbildningsprojekt, ”MOCEF” (Mother and Child Education Foundation).²⁵ Studien i Istanbul (se t.ex. Carlson 1997a) har dock främst fungerat som en källa för reflektion under hela projektet.

²⁵ Den turkiska akronymen är AÇEV – Anne Çocuk Eğitimi Vakfı.

Frågeguide och transkribering

Intervjufrågorna har huvudsakligen styrts av studiens syfte och de underordnade frågeställningar som fanns med från början, men det har även funnits utrymme till följdfrågor och vissa frågor som kommit till efter hand. Efter en inledande information om projektet, har jag till samtliga intervjupersoner ställt en och samma ganska så lösliga fråga om hur man definierar ”kunskap”. Ett annat frågeområde är jämförelser mellan att undervisa vuxna och barn, respektive att studera, lära som vuxen och som barn. Vidare har olika arbetsätt diskuterats – vad man uppfattar som ”svårt”, ”lätt” ”roligt” i undervisningen och vad man eventuellt skulle vilja ändra på. Jämförelser har också gjorts mellan Sverige och Turkiet, men också andra länder vad gäller undervisning, kunskapsstilar och sociala och kulturella bakgrundsfaktorer av betydelse för en studiesituation. Vidare har vi diskuterat relationen mellan det som ”lärs ut” i sfi-skolan och kursdeltagarnas dagliga liv utanför undervisningspraktiken. I detta sammanhang har bruk av läsande och skrivande uppmärksammats liksom när, var och hur det svenska språket används. Sociala nätverk, uppgifter för den enskilde individen och olika strategier har inbegripits i denna diskussion. ”Självskattning” och förändring relaterat till språk och studier liksom framtidsutsikter och koppling till tidigare erfarenheter är ytterligare ett område som avhandlats. Synpunkter på olika skoldokument liksom vissa begrepp som ”eget ansvar” i studiesammanhang har också ingått i frågemanualen. Till sist har jag kontinuerligt eftersträvat att involvera ett samhällsperspektiv i samtalet, vilket inneburit att vi talat om dels undervisningen om det svenska samhället i sfi, dels om samhällets närvaro och påverkan i sfi-utbildningen. Det sistnämnda har även aktualiserat frågor om eventuella förändringar/förbättringar i undervisningspraktiken.

Även om jag har använt en frågeguide har intervjuerna skett under förhållandevis öppna former av samtalskaraktär med möjlighet till utvikningar.²⁶ När jag tillfrågade de tolv sfi-deltagarna om de ville intervjuas med tolk, valde nio att göra så. Vad användning av tolk kom att innebära diskuteras delvis i kapitel 8. Varje intervju har spelats in på bandspelare och transkriberats av mig själv. Alla intervjupersoner är anonyma och de namn som används är fingerade. Lärarna kallas L1, L2, L3 och så vidare, skolledarna SL1, SL2 och SL3, och handläggaren på arbetsförmedlingen betecknas AF. MC står för Marie Carlson. Samtliga kursdeltagare har tilldelats ett fingerat namn, skälet till detta diskuteras i nästa kapitel. Vid transkriberingen har jag efter

²⁶ Själva intervjusituationen diskuteras i nästa kapitel.

hand bearbetat texterna för att framför allt göra dem mer läsvänliga. Detta innebär till exempel att vissa upprepningar och talspråksformuleringar har strukits eller skrivits om. Ord som betonats av intervjupersonerna kursiveras inne i intervjuцитaten, medan mina kommentarer skrivs inom parentes.

Urval av intervjupersoner

Samtliga *sfi-lärare* och *skolledare* som deltar i min studie är kvinnor och bortsett från en yngre lärare och en lärare som just gått i pension är alla medelålders. Åldersmässigt och könsmässigt stämmer lärargruppen väl överens med den bild av ”sfi-läraren”, som presenteras i den nationella utvärderingen (Skolverket 1997a: 70-72). Detsamma gäller utbildningsbakgrund, där lärare i storstäder är mest välutbildade (ibid: 70-72). Samtliga sfi-lärare i studien har såväl lärarutbildning som en ämne-teoretisk utbildning. Flertalet har studerat 40 till 50 poäng i svenska som andraspråk eller svenska för invandrarundervisning. Så tillvida är alltså den intervjuade lärargruppen representativ för sfi-lärare i storstäderna men inte för lärargruppen i resten av landet, där en betydande del av sfi-lärarkåren enligt Skolverket visar betydande brister framför allt i förhållande till formella krav rörande ämne-teoretisk utbildning (ibid: 70-72).²⁷ Beträffande lärarutbildning har samtliga lärare i min studie en klasslärarutbildning, vilket betyder att man är folkskollärare, låg- eller mellanstadielärare. Också detta stämmer överens med lärarkåren för ”lågutbildade invandrare” vilket, som Skolverket påpekar, innebär en yrkeskår som präglas av en seminariekultur eller klasslärarkultur, ”där man utifrån ett helhetsperspektiv utbildats till att fostra och ta hand om barn” (Skolverket 1998a: 25). Endast en av lärarna i min studie har studerat vuxenpedagogik.²⁸ Många har däremot läst andra kurser med relevans för arbetet som sfi-lärare och ett par av lärarna har också annan akademisk utbildning. Dessutom har så gott som samtliga intervjuade sfi-lärare lång undervisningserfarenhet; kortast

²⁷ Enligt den nationella utvärderingen (Skolverket 1997a) har 74 % av lärarna lärarutbildning; endast hälften bland dessa (37% av samtliga) har också ämne-teoretisk utbildning omfattande minst 20 poäng i svenska som andraspråk (ibid: 68-71). Det bör dock påpekas att det är först i samband med grundsf-reformen 1986, som det överhuvudtaget fastslås vissa specifika kompetenskrav för att undervisa i sfi. För nyanställda gäller som kompetenskrav 20 p i universitetsstudier i ”svenska för invandrarundervisning” – för redan arbetande lärare startades en omfattande fortbildning. Vid den nationella utvärderingen 10 år senare kvarstod dock betydande brister (ibid: 70-72).

²⁸ I och för sig har någon specifik vuxenpedagogisk kompetens aldrig varit obligatorisk inom sfi-undervisningen, inte heller för vare sig kommunal gymnasial eller grundläggande vuxenutbildning (Skolverket 1998a: 24-25).

erfarenhet har den yngsta kvinnan med sex års tjänstgöring inom sfi. Den lärargrupp som jag har mött består följaktligen av en grupp välmeriterade yrkesrepresentanter. Av skolledarna har en akademisk examen i språk (engelska och allmän språkvetenskap) och pedagogik, men är inte lärarutbildad. En skolledare är gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk och den tredje skolledaren är också hon ämneslärare i språk, svenska, svenska som andraspråk och engelska. Samtliga tre skolledare har själva undervisningserfarenhet inom sfi, men ingen har arbetat med ”lågutbildade” grupper.

Kursdeltagarna som intervjuas är tolv kvinnor mellan 22 och 30 år och ursprungligen från Turkiet. Med sina fyra till åtta års skolbakgrund klassificeras de i Sverige som ”lågutbildade” – alla är dock läs- och skrivkunniga sedan barndomen. Vid intervjutillfället deltar eller har alla deltagit i någon form av sfi-undervisning. Mestadels använder jag beteckningen ”kursdeltagare” eller ”sfi-deltagare”, när jag skriver om de studerande – ibland synonymt med ”sfi-studerande” eller ”vuxenstuderande”.²⁹

Det har funnits flera skäl till att jag har valt att studera sfi-deltagare från just Turkiet. Bland annat har det sedan länge funnits en kontinuerlig invandring härifrån, vilket ger möjlighet till viss jämförelse över tid. I förhållande till många andra grupper finns det en hel del studier gjorda kring turkiska immigranter (t.ex. Berg 1994, 1996, Engelbrektsson 1978, 1995, Eyrumlu 1992, Lundberg 1991). Vidare domineras gruppen utbildningsmässigt varken av ”högutbildade” eller analfabeter och kan därmed ses som en slags ”ordinär” mellangrupp (se t.ex. Carlson 1995, 1996b), vilket passar föreliggande studies syfte där jag inte haft för avsikt att ta upp den speciella problematik som kategorin ”analfabeter” eller ”högutbildade” kan förväntas ha. Jag har också sett det som en poäng att kursdeltagarna kommer från samma land med en liknande skolbakgrund – att detta skulle underlätta samtalen i grupperna.

²⁹ Därmed anpassar jag mig inte till ett diskursivt skifte i 1990-talets skoldokument, då de tidigare benämningarna ”kursdeltagare” eller ”vuxenstuderande” kom att bytas ut mot ”elev”. Spörsmål har väckts huruvida denna växling i vokabulär kan relateras till ett ifrågasättande av undervisningens vuxenprofil (se t.ex. Skolverket 1998: 52). I en idéhistorisk uppsats på Stockholms universitet för Margareta Björnson en kritisk diskussion kring bytet av ”kursdeltagare” till ”elev” (1993). Björnson, själv komvux-lärare sedan 1982, har bland annat intervjuat Sven Salin, som var huvudsekreterare i Komvuxutredningen inför en ny läroplan i början av 1980-talet. I intervjun som ägde rum 1993 menade Salin att det hade varit ett medvetet drag inom Komvuxutredningens sekretariat att aldrig använda ordet ”elev” i dess skrivningar. Björnson citerar Salin: ”Representanten för de vuxenstuderande, Leif Larsson, var ’av den gamla sorten, med arbetarbakgrund’, och han skulle känt sig mycket förnärad över att bli kallad elev. Det skulle han ha uppfattat som en förolämpning helt enkelt” (Björnson 1993). Ordet elev kommer i övrigt av latin, *elevare*, vilket betyder ”att lyfta upp”, att ”höja” – *elevo* = ”jag lyfter” 1:a pers sing (Norstedts latin-svenska ordbok 1998).

Men det har också haft betydelse att jag själv har tidigare kunskap om Turkiet och det turkiska utbildningssystemet liksom kontakter med utbildningsforskare i landet. Det har inte heller varit oviktigt att jag själv har viss kunskap i turkiska språket, vilket gjort att jag i viss utsträckning kunnat följa de samtal som genomförts med tolk. Med detta sagt vill jag ändå påpeka att jag inte betraktar de turkiska sfi-deltagarna som representanter för Turkiet eller för turkar i största allmänhet. Jag ser dem i första hand som en grupp sfi-deltagare med vad vi i Sverige kallar låg skolbakgrund och i den meningen också som möjliga att referera till i mer generell bemärkelse. Till sist har ”det turkiska” också fungerat som en fond för mig själv under arbetets gång – som en perspektivering på ”det svenska”.

Tio av kvinnorna har flyttat till Sverige för att gifta sig med turkiska män bosatta här,³⁰ medan två har immigrerat tillsammans med sina föräldrar. Deras vistelsetid i Sverige varierar mellan tre och tio år. Trots min ambition att från början intervjua en så enhetlig grupp studerande som möjligt vad gäller etnisk bakgrund,³¹ utbildning och ursprungsmiljö, mötte jag ändå i dessa avseenden en ganska heterogen grupp. Så deltar till exempel såväl stadsbor som personer uppvuxna på landet, och jag har som sagt valt bort analfabeter men också personer med annat modersmål än turkiska. Samtliga kvinnor har barn – i genomsnitt två barn – flertalet av dem har varit hemmafruar innan sfi-studierna, men några har också erfarenhet av yrkesarbete. Ofta har man arbetat som städerska, men också i makens eller någons släktings restaurant. Utöver de olika bakgrundsvariabler som nu nämnts, finns högst personliga livsprojekt att ta hänsyn till – var och en som jag har träffat har en egen historia att berätta.

Att samtliga kursdeltagare i studien är enbart kvinnor är egentligen inte något ursprungligt val från min sida, utan det kom att slumpa sig så när jag från olika lärare fick tips om vilka kursdeltagare som var intresserade att delta. Efter hand ser jag dock det som en tillgång att det blev en ”kvinno-grupp”, eftersom det kom att synliggöra intressanta genusaspekter viktiga att diskutera i olika delar av arbetet. Förvisso är könsrelationer just relationella

³⁰ Vid intervjutillfället är en av kvinnorna frånskild, en ligger i skilsmässa och resten är fortfarande gifta.

³¹ Jag har alltså inte heller haft för avsikt att studera också en språkproblematik som delvis har med etnisk tillhörighet i Turkiet att göra. Ursprungligen mötte jag femton sfi-deltagare, men valde bort tre antingen på grund av utbildningsbakgrund eller etnisk tillhörighet med viss språkproblematik. Kontakt med kursdeltagarna fick jag via skolan och några lärare, men det var således påtagligt att man från skolans sida inte alltid var helt klar över de studerandes ursprung eller utbildningsbakgrund.

och säkerligen hade andra viktiga aspekter aktualiserats med också män med bland intervjupersonerna. Men som helhet har jag den uppfattningen att de ”enkönade” intervjugrupperna bland deltagarna erbjöd möjligheter till vissa samtal som sannolikt inte skulle ha blivit aktuella med blandade grupper.³²

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av tre större delar följda av ett konkluderande kapitel med slutdiskussion. I Del I Introduktion (kapitel 1-2), presenteras själva projektet och dess metodologi. I kapitel 1 har jag framlagt sfi som studiefält och problemområde, likaså behandlas syfte och frågeställningar, metod, material och urval. Därefter presenterade jag tidigare forskning, projektets teoretiska förankring och angreppssätt och till sist nu avhandlingens disposition. Kapitel 2 ägnas sedan åt metodologiska överväganden och några återkommande reflektioner under själva forskningsprocessen. Såväl forskarrollen som kunskapsproduktion diskuteras ur olika aspekter. I övrigt struktureras avhandlingens disposition i stort utifrån den forskningsdesign som presenterades i anslutning till avsnittet om en multistrategisk forskningsansats. Alltså en rörelse från makro- till mikronivå, samtidigt som jag försöker att integrera eller relatera till olika perspektiv och ”nivåer” inom varje kapitel. En ursprunglig tanke har varit att kapitlen i avhandlingen ska kunna läsas förhållandevis fristående – hur det fungerar överlämnas åt läsaren att avgöra.

Del II, ”Sfi-skolan som institution och praktik”, består av fyra kapitel (kapitel 3-6). Det är den del som främst integrerar makro- och mesonivå, vilket innebär att såväl samhällelig nationell kontext som olika aktörer i och i nära anslutning till undervisningspraktiken står i fokus. En blandning av materialtyper analyseras. I kapitel 3, ”Goda elever – goda medborgare’ – Svenska skoltraditioner i sfi-utbildningen” belyses sfi och även skolans och utbildningens roll i en vidare social och kulturell kontext än den omedelbara skolmiljön. Det handlar om värderingar, traditioner, social och ekonomisk organisation och maktrelationer på makronivå. Bland annat diskuteras hur samhälleligt dominerande tal om utbildning och skolans framväxt kan förstås ur ett symboliskt perspektiv. Några sfi-läromedel granskas som diskursiva tidsdokument som reflekterar synen på arbete och utbildning under olika tidspe-

³² Även samtliga utbildare ”råkar” vara kvinnor – sammantaget finns här förmodligen också viktiga könsaspekter att uppmärksamma också för denna grupp, men det är inget som kommer att diskuteras inom ramen för detta arbete.

rioder. Det sista temat i kapitlet är skolans koppling till ”demokrati”, utbildning för ”medborgarskap”, och hur olika samhällsliga ambitioner närvarar i sfi-utbildningen genom såväl en strukturerad av innehållet i själva undervisningen, som i hur man från skolans sida talar om sfi-deltagarnas förmåga att studera utifrån ”eget ansvar” – ett mångfasetterat och värdeladdat begrepp i svenskt samhällsliv.

Kapitel 4 ”Sfi-skolan och den institutionella inramningen” handlar om skolan som fysisk och symbolisk plats och de samhällsinstitutioner som omger den. Framför allt är det en institutionell mellannivå som diskuteras – sfi-utbildningens samverkan och interaktion med andra myndigheter som socialtjänst och arbetsförmedling. Sfi-skolorna ingår i en ”traditionell” men också tidstypisk miljö med ett antal aktörer tydligt förankrade i ett välfärdstänkande, vilket tar sig delvis olika uttryck beroende på vilken institution som ges tolkningsföreträde. Sfi-utbildningens interaktion med socialtjänsten representeras här av den närvarokontroll som skolan utför för socialbyråernas räkning och en dispyt kring ”det pedagogiska uppdraget”. Interaktion och samverkan med arbetsförmedlingen handlar mer om ”sortering” och kunskapsbedömning, där den så kallade sfi-nivån ofta uppfattas som ett ”gallringsinstrument” och en ”magisk gräns”. Kapitlet avslutas med en diskussion på ett mer övergripande plan, där ett ”åtgärdstänkande” och ett så kallat bristperspektiv uppmärksammas som strukturerande principer i sfi:s interaktion med omgivande institutioner.

Kapitel 5 ”Vem definierar kunskap? – Om ’kunskapsdiskussion’ i sfi-undervisningen” utgår från den något svårhanterliga frågan om hur man föreställer sig ”kunskap”. Definitioner hos deltagare, sfi-utbildare och skoldokument relateras till varandra och till aktuell forskning. Medan sfi-utbildarna talar om kunskapsbegreppet ur ett ”processinriktat perspektiv”, talar kursdeltagarna mer om *vad* som kan ses som viktig kunskap. Nästa avsnitt i kapitlet behandlar vad en överväldigande majoritet av kursdeltagarna sätter som central kunskap i sfi-utbildningen, nämligen grammatik. Detta inslag i undervisningen är ett hett debatterat ämne i undervisningspraktiken, där det ofta placeras i ett motsatsförhållande till en ”kommunikativ språkförmåga”. I denna strid hörs sällan sfi-deltagarnas röster. Sist i kapitlet ställs därför frågan huruvida man kan se kursdeltagarnas frånvaro i diskussionen som en diskursiv utestängning. En diskussion som ytterst berör makt och rätten att definiera ”kunskap”.

Kapitel 6, ”Syn på utbildning och lärande”, handlar på olika sätt om maktrelationer mellan kursdeltagare och utbildningssystem. I avsnittet ”Syn

på utbildning och vägen till ett arbete”, diskuteras huruvida skolsystemet kan anses begränsa deltagarnas val. I själva undervisningspraktiken uppmärksammas maktrelationer i en diskussion kallad ”Om arbetsformer och medbestämmande”. Där behandlas bland annat ”grupparbete”, ”eget ansvar” och ”medbestämmande”. Till sist, i delen ”Om kunskapstraditioner” fokuseras hierarkin mellan ”The West and the Rest” genom att diskutera ”det moderna” som självförståelse och ”resan mot ljuset” uppfattad som en evolutionär utvecklingsresa.

Del III (kapitel 7-8), ”Deltagarna och deras kontext”, belyser i två kapitel hur deltagarna beskriver att de på olika sätt påverkas av att ingå i sfi-undervisningen och att vara just sfi-deltagare. Vad kursdeltagarna har att berätta om sina erfarenheter, kunskapsbehov och kunskapspraktiker står i fokus. Och hur detta tal är relaterat till deras sociala och kulturella omvärld i övrigt. Detta är frågor som främst berör avhandlingens andra delsyfte. Fokus ligger mer än tidigare på mikronivåns handlande, meningsskapande och interagerande subjekt – på förståelse och definitioner av situationer som aktörerna påverkar och som de påverkas av genom sina subjektiva dispositioner.

Kapitel 7 ”’Sfi-eleven’ – Bemötande av beteckningar” uppmärksammar det svenska invandrarbegreppet ur olika aspekter. Att studera sfi, ”svenska för invandrare” innebär inte ”bara” att studera svenska språket, utan att också betecknas som just ”invandrare” och därmed ingå i ett större institutionellt sammanhang. Ett förhållande som individen kan erfara som både en in- och underordning på ett mycket konkret sätt. I det resonemang som förs i detta kapitel använder jag ”sfi-deltagarens tal” liksom ”forskningens tal” för att illustrera vad begrepp säger och vad de kan åstadkomma. Analytiskt görs en distinktion mellan ”vardagliga” och ”administrativa” kategorier liksom mellan ”egna” och ”andras” tillskrivningar för att också tydliggöra maktpositioner och vad som kan kallas dominant diskurser. Analysen visar även på hur innebörden av ett begrepp kan variera kontextuellt och hur olika ståndpunkter, tolkningar kan artikuleras i en och samma berättelse. Även forskarens position och interaktion uppmärksammas.

Viktiga könsaspekter framträder återkommande i det empiriska materialet som helhet. Sådana aspekter diskuteras särskilt i kapitel 8 ”Sfi-studerande kvinna – ’Traditionalist’ eller ’brobyggare?’” Konstematiken avhandlas här bland annat i förhållande till ”En korseld av diskurser”, där sfi-deltagarna på sätt och vis står i centrum. Nästa avsnitt belyser ”Kvinnornas tal” – hur de talar om en ”svensk” jämställdhetsnorm och ser sig själva som både ”moderna” och ”traditionella” traditionsförmedlare. I kapitlets sista avsnitt ”Språk-

kets användning och sociala rum” uppmärksammas hur det är möjligt att uppfatta tolkens arbete som en del i en diskursiv interaktion. Strukturell ojämlikhet och maktresurser diskuteras med hjälp av Bourdieus språkanalys och dominans på den lingvistiska marknaden. I denna diskussion om sociala relationer är det likväl fortfarande av betydelse att även inbegripa en subjektiv förståelse av dominerande strukturer. I ett avsnitt framhålls därför också språkets ”Nytta i det sociala rummet – ’vardagsmakt’”. Även Bourdieus habitus- och kapitalbegrepp används i analysen och sist i kapitlet ställs frågan om migration kan ses som en ”klassresa”.

Avhandlingen avslutas med kapitel 9, ”Slutdiskussion”. I detta kapitel ges några avslutande kommentarer utifrån avhandlingens olika delar, angreppssätt och analysnivåer. Dominerande tankefigurer som ”eget ansvar”, ”autonomi” och ”medbestämmande” liksom några återkommande teman i det empiriska materialet lyfts fram, men också frågan ”Svenska för invandrare – brygga eller gräns?” besvaras. Även en diskussion förs kring i vad mån ”tvingande diskurser” väcker ”reflexivt motstånd”. Kapitlet avslutas med avsnittet ”Språkproblem för vem?”.

”Skall du skriva som du tycker eller som vi tycker?”

Om metodologiska överväganden och forskningsprocessen

Forskningens salonger eller köksregionerna – metodologins plats och vara

”Homo academicus”, den akademiska människan, njuter av det färdiga, det avslutade, skriver Pierre Bourdieu när han bjuder in till sin ”reflexiva sociologi” (1992a: 219). Det är forskningens salonger som visas upp och sällan får läsaren ta sig en titt in i köket eller laboratoriet där själva tillredningen äger rum. Att presentera sin forskning handlar enligt Bourdieu om att visa sig på styva linan för att imponera på andra – det är en färdig snyggt förpackad produkt som visas fram, där åskådaren inte ges möjlighet till någon insyn i tillverkningsprocessen. En presentation av själva forskningsprocessen och metodologiska ställningstaganden, som det här kapitlet handlar om, ingår snarare i ”en diskurs i vilken forskaren exponerar sig själv och tar risker” (1992a: 219-220). Dock håller jag inte med om att en sådan presentation nödvändigtvis behöver innebära att arbetet visas upp som ”i ett blivande tillstånd, rörigt och oklart” (ibid: 219). Eftersom syftet med min genomgång här främst är att visa på några metodologiska överväganden och återkom-

mande reflektioner under arbetets gång, har jag ju redan i själva skrivandet om denna process valt att ordna och organisera texten utifrån några frågor som jag funnit principiellt viktiga. Det innebär till exempel att det är vissa fenomen framför andra som betonas och några som kan lämnas helt utanför. Likaså bringar jag en bestämd kronologisk ordning i texten, vilken snarare fungerar som stöd för resonemangen än som ett återgivande av ett faktiskt händelseförlopp i forskningsprocessen.

I linje med vad Howard Becker påpekar i *Tricks of the Trade – How to Think about Your Research While You’re Doing It* (1998) kan det hävdas att man genom det vetenskapliga skrivandet åstadkommer acceptabla berättelser utifrån åtminstone två tvingande förutsättningar, där den ena handlar om att berättelsen måste vara koherent och uppvisa en intern logik. Alltså ”förkroppsligas eller organiseras utifrån någon princip som läsaren (författaren) accepterar som ett resonabelt sätt att förbinda företeelser” (Becker 1998: 18, se även Larsson 1993). Det andra tvingande kravet innebär att den vetenskapliga berättelsen också skall överensstämja med de fakta som vi har fått fram; ”fakta” ses här inte som ”rena” utan som avhängiga de idéer vi använder för att beskriva dem (Becker 1998: 18, se även Eliasson 1987). Följaktligen en fråga om hur olika perspektiv och synsätt påverkar vad vi ser, men även hur vi bearbetar vårt material. Något som också skulle kunna uttryckas som ”double fitting”, vilket innebär ett samtidigt tillyxande av både teori och empiri, ett skapande av nyckelhål och nyckel på en och samma gång (se Berner 1989: 188-211).

Med detta sagt har jag rent allmänt velat betona vikten av metodologiska frågor, men också ansluta mig till dem som menar att det i forskningen rent av finns ”ett ansvar att reflektera metodologiskt över kunskapsproduktionen” (Skeggs 1997: 33, se även Eliasson 1987, Lundgren & Martinsson 2001). Beverley Skeggs (1997) framhåller i sin diskussion om ”respektabel kunskap” att såväl forskaren som aktuella redskap måste synliggöras i kunskapsproduktionen:

Att strunta i metodologiska frågor är att anta att kunskap kommer från ingenstans och att låta kunskapsmakarna svära sig fria från ansvar för vad de producerar och hur de framställer saker och ting. Att skjuta metodologin åt sidan innebär att våra redskap för att producera kunskap hålls dolda, att privilegieförhållanden maskeras och att det inte syns att de som har kunskapen är belägna någonstans... (ibid: 33)

Kunskapsproduktionen och forskarens plats i avhandlingen

Det är alltså några nedslag i denna produktionsprocess och dess plats eller position i mitt arbete som jag nu vill göra. Ytterst handlar det naturligtvis om att varje forskare är positionerad på många sätt, genom historia, nation, kön, sexualitet, hudfärg, ålder och så vidare – olika historiska och sociala sammanhang skär in i varandra och påverkar den kunskap som produceras (se Eliasson 1987, Skeggs 1997: 34-35, Young 2000). I mitt fall är det inte oviktigt att jag själv under ett tiotal år har arbetat som lärare inom den utbildning som jag har valt att studera. Inte heller att jag är kvinna, så kallat etnisk svensk och att jag ibland av olika intervjupersoner på ett självklart sätt uppfattas som en representant för majoritetssamhället. Vidare har de forsknings-traditioner som jag ingår i betydelse för de val som görs eller jag har tillgång till; dessa har jag presenterat i kapitel 1.

Väsentligt är också att se att teori och metod är tätt sammanlänkade; att det egentligen är ganska realistiskt att tänka sig helt renodlade metoddiskussioner. Även en metod är teoretiskt informerad (se t.ex. Popkewitz 1998, Trondman & Bunar 2001) och som Skeggs framhåller är också metodologin en teori:

...en teori om metoder som påverkar svaren på en rad frågor – vem man ska studera, hur man ska studera dem, vilka institutionella praktiker man skall tillägna sig (t.ex. tolkningspraktiker), hur man ska skriva och vilken kunskap man ska använda sig av (1997: 33).

Genom fortgående beslut placerar varje forskare sin kunskapsprodukt inom en viss ämnespraktik, vilket naturligtvis i sin tur skapar och begränsar möjligheterna att ge sig in i andra teoretiska och politiska diskussioner (Skeggs 1997: 33-34, men även Bourdieu 1996, Briggs 1986: 125).

Eftersom jag har studerat en samtida utbildningstradition har det för min del också funnits skäl att fundera över forskarrollen utanför själva forskarsamhället. Under projektets gång har jag fortlöpande kommit att delta i olika icke-akademiska sammanhang som symposier, utbildningsdagar, debatter och diskussionsgrupper. I sådana situationer upplevde jag till att börja med en viss kluvenhet och fann att jag gled mellan flera roller, då det inte sällan förväntades att jag skulle komma med svar och lösningar, medan jag själv helst ville ställa inträngande frågor och belysa komplexiteten i den studerade ut-

bildningsformen.¹ Efter hand kom jag att bemöta olika förväntningar med en slags inledande varudeklaration där jag angav att forskarens uppgift inte nödvändigtvis behöva vara problemlösare, utan lika gärna kan handla om att ifrågasätta och problematisera. Dessutom kom min tveksamhet inför deltagande utanför forskarvärlden att alltmer ersättas av en nyfikenhet på de skiftande perspektiven och ståndpunkterna hos de grupper jag mötte – något som jag delvis även har använt som empiri.² Dock med en ständig kritisk påminnelse om att data inte enbart ”samlas in” utan snarare ”produceras” av forskare och beforskade. Mina olika åtaganden har säkerligen också till viss del kommit att ingå i reproduktion och bekräftande av vissa företeelser.³ Det går inte att undgå samhällsvetenskapens ideologisk-politiska dimension i en reflekterande forskning, men den behöver inte innebära något större orosmoment för forskaren. Ett minimikrav kan dock vara som Alvesson och Skoldberg (1994: 222) påpekar:

... att forskaren inser att han eller hon arbetar i ett i vid mening ideologiskt-politiskt sammanhang, där forskningen – i den mån den inte räknas för trivial och fullständigt nonchaleras – ingår i ett spänningsförhållande mellan reproduktion/förstärkning av den existerande samhällsordningen och ifrågasättande av denna. I god forskning bör en sådan medvetenhet synas i forsknings-texten⁴

Sammantaget har avhandlingsprojektet i olika faser insisterat på återkommande reflektioner och utmaningar. Jag har tvingats ta ställning och kommit att välja vissa vägar och inte andra. Inte minst har mötet med och bearbetningen av studiens empiriska material i olika faser och själva intervjusituationen pockat på reflektioner och ställningstaganden. När jag nu går vidare kommer jag först att diskutera kunskapsproduktion och interaktion i intervju-

¹ Till viss del liknar denna problematik vad en uppdragsforskare kan erfara (se t.ex. diskussion hos Carlén 1999, Runfors 1997).

² Dock likställer jag inte personer som jag mött i dessa sammanhang med intervju personer eller respondenter från själva intervjustudien, där trots allt samtalen har haft en helt annan karaktär både till innehåll och omfång och dokumenterats med bandspelare.

³ Bland annat har jag kunnat konstatera att ett arbete som jag själv medverkat i och ansvarat för textutformning av, *Vuxenutbildning – Tematisk Rapport* (Skolverket 1998a), återkommande används som referens i olika utbildningspolitiska sammanhang och policyverksamhet.

⁴ Bourdieu är i dessa sammanhang betydligt strängare och ställer krav på att sociologin skall sträva efter att stå fri från doktriner, vilka de än vara må (t.ex. Bourdieu 1995). Bland annat Donald Broady tar upp denna tematik som ett centralt drag i Bourdieus vetenskapliga hållning – sociologin skall akta sig för: ”Doktriner om statsnyttans fordringar eller marknadsekonomins förträfflighet eller revolutionens nödvändighet eller människans natur och bestämmelse” (Broady 1990: 573).

situationen och därefter studiens subjekt, objekt och maktrelationer. Vidare behandlas tolkning, representation och analytisk bearbetning, vilket slutligen leder fram till den sociala konstruktionen av ”validitet” och ”objektivitet” och försvarbara kunskapsanspråk. Jag har framför allt valt exempel i relation till forskningsintervjun då denna utgör grunden för mina primärdata och jag själv ingår i den som medskapande forskningssubjekt på ett särskilt sätt. Men självklart har jag också reflekterat över insamling och bearbetning av övrigt empiriskt material. Denna problematisering och diskussion redovisas dock inte här.⁵

Interaktionen i intervjsituationen

Situationen i en intervju innefattar alltid en *social relation*, låt vara en högst temporär sådan, med allt vad det innebär. Till exempel finns möjligheter till olika slag av förvrängningar och förväntningar inbäddade i intervjsituationens struktur – sociala omständigheter med olika effekter som måste begripas och bemästras efter bästa förmåga (se t.ex. Bourdieu 1996:18, Hydén 2000, Linell 1990, Svensson 1990). Därför måste forskaren både försöka förstå och reflektera över den sociala logiken i intervjsituationen och innebörden av sin egen närvaro. På ett övergripande plan handlar det om att fundera över den konstruktion och produktion av kunskap som äger rum i intervjsituationen.

Intervjuaren som guldgrävare eller resenär

En tidig inspirationskälla i mina metodologiska brottningar var Steinar Kvaales diskussioner i *InterViews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, där han inledningsvis via två kontrasterande metaforer beskriver två ”idealtyper” av kunskapssökande intervjuare (1996: 3-5).⁶ I den ena liknas intervjuaren vid en gruvarbetare och ”kunskap” uppfattas som en värdefull mineral, som gruvarbetaren kan och skall gräva fram och utvinna i dess rena oförställda form. I den andra metaforen framställs intervjuaren som

⁵ Så har till exempel val av material och bearbetning och analys återkommande tagits upp och presenterats i olika seminarier och sammanhang. Val av textdokument diskuteras i övrigt i anslutning till genomförd analys i de enskilda kapitlen.

⁶ Boken översattes till svenska 1997 och fick då titeln *Den kvalitativa forskningsintervjun*. I föreliggande arbete har jag använt både den engelska och svenska versionen.

en resenär på en expedition i färd med att genom återkommande konversationer rekonstruera en berättelse tillsammans med de intervjuade, för att sedan kunna återberätta historien vid hemkomsten. Kunskapen finns i berättelsen som inte är statisk utan i ständig rörelse; både intervjuaren och de intervjuade deltar i berättandet och båda parter påverkas också av berättelsens innehåll (ibid: 3-4, se även Altheide 1996: 8). Trots att intervjusituationen är att betrakta som en arrangerad sammankomst, utgörs den ändå av sociala episoder, där intervjuare och intervjupersoner berättar om sina olika erfarenheter hämtade från olika sammanhang. Man skulle kunna säga att intervjun utifrån detta perspektiv kan betraktas och analyseras både som en kunskapande process i sig och "som en slags arena, där befintliga diskurser ger avtryck och inverkar på samtalet" (Sahlin 2001: 49, se även Alvesson & Deetz 2000: 83, Svensson 1990: 40).

Med projektets hemmahörighet i en socialkonstruktivistisk ansats lierade jag mig snabbt med Kvales idealtypiska "resenär" och hade honom med i tankegodset, då jag flög med SAS-planet "Vasco da Gama" till Istanbul hösten 1996 för att intervju lära, utbildare och kursdeltagare vid några vuxenutbildningscentra. Dessa intervjuer såg jag först som en slags pilotstudie, en prövning inför de mer omfattande intervjuerna i själva sfi-utbildningen. Men denna studie har också kommit att fungera som en källa för reflektion under hela projektet. I vissa lägen har den till exempel varit ett stöd för att fundera över fenomen som jag kanske själv har stått för nära både som "etnisk svensk", men också som tidigare sfi-lärare. Genom att jag dessutom har fortsatt att besöka Istanbul och återbesökt vissa utbildningsprojekt samt haft utbyte med forskare inom det turkiska utbildningsfältet, har jag fått kontinuerliga möjligheter att pröva mina ståndpunkter och tolkningar mot andra synsätt. Som bland annat antropologen Mary Douglas hävdar, ryms det alltid en viss problematik med att vistas i och studera sociala och kulturella fenomen inom det egna samhället (1992: 25). Så är det till exempel ofta lättare att urskilja sådant som avviker från normer/normen än det konforma (ibid: 25).

Tolkningspraktiken

I själva tolkningspraktiken lyfter Kvale fram fem aspekter viktiga att relatera till kunskapskonstruktionen; förutom själva samtalsformen uppmärksammar han det narrativa, det språkliga, det kontextuella och det interrelationella i kunskapsproduktionen (1997: 45-47). Jag behandlar i olika grad samtliga

dessa aspekter i mitt arbetes empiriska delar beroende på fokus och utveckling i den analytiska bearbetningen. Så kommer till exempel analysen av kursdeltagarnas tal och deras kontext att särskilt framhäva den interrelationella aspekten i kunskapsproduktionen. Mer än i övriga delar av arbetet har jag där inspirerats av vad som kallas en diskurspsykologisk ansats (Winther Jørgensen & Philips 2000), det vill säga en inriktning som fokuserar hur specifika föreställningar om världen skapas och upprätthålls i social interaktion (se vidare Potter 1996, Wetherell & Potter 1992). Ansatsen är starkt inriktad på hur text och tal retoriskt organiseras i den sociala interaktionen och därmed underbygger bestämda konstruktioner av den sociala världen (se även Alvesson & Deetz 2000: 28-57).⁷ Avhandlingens tidigare delar bygger annars huvudsakligen på mer tematiska och begreppsliga analyser av själva undervisningspraktiken och dess kontext. I del III riktar jag alltså ökad uppmärksamhet mot hur diskurser används som en flexibel resurs i pågående interaktion. Jag betraktar själva intervjun just som en form av social interaktion, där både forskaren och den intervjuade deltar i ett symboliskt förhandlingsspel – alltså att jämföra också med Kvaless diskussion ovan. Inom detta perspektiv liksom i Kvaless resonemang förväntas intervjuaren vara mer aktiv än i en strukturerad intervju (jfr Alvesson & Deetz 2000: 83-87, Holstein & Gubrium 1999, Talja 1999). Ett förhållningssätt som jag osökt kom att inta redan tidigt i projektet.

Den aktiva intervjun

Samtliga intervjuer genomfördes av mig själv och spelades in på band. Jag transkriberade sedan själv intervjuerna med sfi-lärare, sfi-deltagare och nyckelpersoner. Det innebar att jag kom att lyssna flera gånger på de samtal, den interaktion som utspelades. Sammantaget var det ett ganska mödosamt arbete, men i efterhand kan jag se flera fördelar med uppgiften. Jag blev till exempel medveten om vilken betydelse själva ljudet har för minnet. Det var många gånger som jag påmindes om hela situationer genom lyssnandet – även tankar och reaktioner som jag själv haft inför vissa episoder eller ut-

⁷ Diskurspsykologin är inspirerad av etnometodologisk samtalsanalys (se t.ex. Leppänen 1997). I denna kan tre väsentliga drag kan lyftas fram: för det första ett intresse för ”hur aktören gör när denne skapar förståelse”, för det andra en uttalad syn på ”aktören som aktiv i sin förståelseskapande verksamhet” (Leppänen ibid: 12). Den tredje gemensamma nämnaren är ”intresset för hur förståelse åstadkoms lokalt, *ögonblick för ögonblick*” (ibid: 12). En sådan detaljerad närläsning kommer dock inte att ske inom ramen för mitt projekt.

talanden i intervjusituationen aktualiserades. Tydligt blev också att tolkning och strukturering av materialet påbörjas redan i själva lyssnandet. Men framför allt blev jag nog mest medveten om komplexiteten i vad som kan kallas konsten att intervjua. Att intervjua överhuvudtaget liksom annan metod kan betraktas som ett slags hantverk, som erövrar genom praktik och åter praktik – ett slags lärlingskap (jfr Bourdieu 1996, Kvale 1996,1997).⁸ Även tolkens betydelse i samtalen med kursdeltagarna förtydligades genom lyssnandet. Jag kunde till exempel mer lägga märke till hur denne ansträngde sig för att förmedla så nyanserade innebörder som möjligt – alltså snarast intog en medierande roll (jfr t.ex. Kulick 1982, Lundberg 1989: 129-142).⁹

Såväl lyssnandet som intervjuutskriften kom vidare att tydliggöra en del av min förförståelse som jag ju inte alltid hade varit klar över, samtidigt som jag även kunde ”studera” mig själv som utfrågare, samtalspartner. Jag kom alltså att använda lyssnande och utskriften för olika syften i den analytiska bearbetningen. Och jag tror inte att jag kom att ”bli förförd av bandspelaren i en reifieringsprocess av intervjudata”, som Geoffrey Walford varnar för (2000).

Det fanns även ett skede då jag var ganska missnöjd med mina insatser som intervjuare – understundom uppfattade jag mig själv som alltför aktiv, drivande och envis. Ibland beror det på att jag fortsätter att söka vissa svar, eftersom jag inte tycks nöjd med de svar som jag redan har fått. Andra gånger kan jag vara alltför styrd av min egen förförståelse. Strax följer ett exempel på bådadera från en intervju med en av studiens nyckelpersoner; en handläggare på arbetsförmedlingen som haft som särskild uppgift att arbeta med invandrare. Tidigare i intervjun, har vi bland annat talat om hur man i kommunen skapat ”Arbetsmarknadsenheter”, ett slags sektioner som egentligen inte erbjuder arbetstillfällen utan ”åtgärder”. I praktiken fortgår en ständig skiktning av arbets sökande till olika instanser, något som jag envisas med att

⁸ Medan Bourdieu talar om sociologen som ”en förlösare i en socio-analys” (1996), menar Kvale att forskaren till och med kan sägas genomföra en slags psykoanalys. När det gäller eftersträvarvärdiga egenskaper för den kvalitativa forskaren nämner Kvale följande: ”bekantskap med filosofisk analys, en förståelse av utvecklingen av det rationella tänkandet i västerländsk kultur, ett kritiskt perspektiv på samhället, övning i formell analys av dagligt tal, kunnande i ett antal olika forskningsmetoder, en medvetenhet om etiska dimensioner inom vetenskapen och slutligen en estetisk känslighet” (Kvale 1996:106). Något provocerande är Kvale kanske i sin uppräknning, men som jag uppfattar det vill han framför allt lyfta fram den kvalitativa forskningens komplexitet. I det hantverk som skall erövrar handlar det om att gå från metod till ett gediget hantverk, en process vars slutmål kan karakteriseras med följande ord: ”Den professionelle hantverkaren fokuserar inte på metoden utan på uppgiften” (ibid: 107).

⁹ Tolken närvaro och tolkning som deltagande i en diskurs kommer att beröras mer längre fram i kapitel 8.

ställa frågor kring i en ganska ihärdig ton (som man hör tydligt om man lyssnar på bandet):

MC: Mm, får jag fråga dig en sak? Det låter lite grand som att det blir en slags sortering, om man ska vara litet krass.

AF: Ja (*svagt*). Ja.

MC: Men vad jag funderar på här är vad gäller sfi – oavsett om man får betyget godkänd eller ej – måste det vara så att en sortering sker just utifrån betyg? Kan det inte lika gärna vara så att vissa som har slutintyg¹⁰ lika gärna skulle kunna gå till ett yrkeskontor (dvs. få möjlighet att bli sig tilldelat ett arbete/ MC)? Måste det hänga på om man har klarat sfi?

AF: Det är detta jag också – det är detta jag är rädd för, att det alltså blir så.

MC: Ja.

AF: Hela tiden att de som inte har sfi-betyg – att alla de får gå till Arbetsmarknadsenheterna.

MC: Kan inte du styra där?

AF: Jodå, jag har pratat med dem, cheferna på Arbetsmarknadsenheterna – att vi får arbeta tillsammans – att vi får se vart det... Det lutar ju däråt, men men det måste pågå ett tag till så att man kan göra en utvärdering. Det kan vara en grupp tillsammans med Arbetsmarknadsenheterna som påpekar detta – visst. Jag har tagit upp den här frågan idag i en arbetsgrupp som jag är med i. Det är en arbetsgrupp när det gäller det gemensamma flyktingmottagandet – kommunen, alltså flyktingenheten, sfi-skolan också – och diskuterar (*succar litet*) – vi har bara tagit upp det litet så – för att det är saker – förhoppningsvis så ska vi kunna lösa detta /.../ Förut har det tyvärr varit väldigt mycket så att ”är du inte färdig med din sfi, så får du inte bli inskriven på af”. Men nu blir man ju ändå inskriven här – och sedan kan vi visa också hur stor den här gruppen är, för vi här är väldigt medvetna om att det finns många människor som aldrig blir klara med sin sfi – det tar väldigt mycket kraft och ork – som ändå kan komma ut på arbetsmarknaden.

MC: Javisst. Men du sade att tidigare var det så att man inte kunde bli motagen, alltså inskriven på arbetsförmedlingen om man inte hade sfi.

AF: Det är många – det är alltså fel... Det har varit fel va – men det har förekommit.

MC: Ja.

¹⁰ ”Slutintyg” är en vanlig benämning på det intyg som sfi-deltagare kan få om de inte uppnår angivna ”kunskapsmål” för betyget Godkänd. Intyget skall ange prestationer i förhållande till kursens mål (se t.ex. Skolverket 1998a). Att få ”slutintyg” innebär inte att man måste avbryta sin sfi-studier för gott; man kan mycket väl återkomma till dessa vid ett senare tillfälle.

AF: ”Nya invandrare” (en tidigare enhet inom af/ MC) fanns ju, men det var ju inte alla som visste om oss då heller.

MC: Nej. Men det har ändrats nu då, om jag förstår dig rätt, att man kan ta emot arbetssökande invandrare med enbart intyg på arbetsförmedlingen? Man är inte lika strikt med att man måste ha sfi-nivå?

AF: De är tvungna att ta emot dem, så att de är inskrivna, men det är inte säkert att de får någon service.

MC: Nähä. Det är fortfarande så?

AF: Ja, det kan det vara.

Förutom mina påpekanden om ”sortering” och möjlighet att ”styra” visar intervjuutdraget att såväl intervjuare som respondent är delaktiga i en bestämd kontext och därmed delar en viss förförståelse. Denna delade och ibland föreställda förståelse blev särskilt påtaglig i mötet med sfi-lärarna. Av godo kunde den vara då den i vissa situationer gav möjlighet att ställa centrala följdfrågor (jfr Svensson 1990: 54). Men också något problematisk då det ibland hände att jag stod alltför nära mitt tidigare arbete för att kunna se det som ett studiefält utifrån. Men efter hand som projektet fortskred upplevde jag en allt större distans till lärarrollen. En mer systematisk bearbetning av kunskaper i ett forskningsprojekt *om* en kunskapspraktik innebär trots allt något radikalt annorlunda än själva arbetet som språklärare *i* en kunskapspraktik. Forskarrollen kom bland annat att innebära ifrågasättande och reflektioner över vissa begrepp och perspektiv som jag tidigare tagit mer eller mindre för givna. Inte minst kom bearbetning och analys av själva intervjuutskriften att få betydelse för den successiva distanseringen.

Mina frågor i exemplet med handläggaren innebär att jag även aktiverar olika ”alternativa” förhållningssätt kring betyg och spärrar som arbetsförmedlingar upprättat lokalt för ”invandrare” som vill bli aktivt arbetssökande. Då jag frågar handläggaren om inte denne kan ”styra” får jag en mindre utläggning kring pågående samarbete i kommunen. I etnometodologiskt inriktad intervjuforskning anser vissa forskare att det just i själva intervju-situationen kan vara fruktbart att som intervjuare aktivera olika synsätt och alternativ – att åstadkomma ett slags begränsad improviserad framställning. James Holstein och Jaber Gubrium menar till exempel att det som sägs kan ses som ”spontan” men ändå strukturerat inom de ramar som ges av intervjuaren (1999: 115). Jag kan till stora delar instämma i dessa tankegångar och har efter hand som projektet fortskridit förändrats i min syn på hur en intervju kan gestaltas. Härigenom har jag också kommit att se många fördelar

och möjligheter till analytiska poänger genom ”den aktiva intervjun” (se även Alvesson & Deetz 2000: 82-87, Fontana & Frey 1994: 371).

Enligt Holstein och Gubrium kan föreställningen om ”den aktiva intervjun” dessutom transformera subjektet bakom respondenten från att ses som ”en behållare av synpunkter och känslor till att bli en produktiv kunskapskälla” (1999: 113).¹¹ Därmed är vi framme vid den ofta diskuterade konstruktionen av ”forskningsobjektet” och relationen subjekt – objekt och den till synes oundvikliga objektifieringen av intervjupersonen.

Subjekt, objekt och makt

Påflugenhets och symboliskt våld

En forskningsintervju är förmodligen alltid något påflugen på grund av det speciella slag av socialt utbyte som den innebär. Och den reciprocitet som presenteras från intervjusituationer är trots allt högst selektiv i den meningen att det är forskaren som väljer utsnitt och sammanhang (jfr Mauthner 2000). Det är vanligtvis också forskaren, som i mitt fall, som tar kontakt och sedan startar spelet och bestämmer vilka regler som skall gälla. Trots dessa omständigheter är det förvånande hur hjälpsamma och vänliga respondenter ofta tycks vara inför alla de frågor som kommer att ställas. Utöver att själva intervjusituationen i sig kan innebära en slags underordning råder ofta även en social asymmetri (se t.ex. Bourdieu 1996, Sahlin 2001). En hierarkisk relation tycks i många fall vara oundviklig liksom inslag av objektifiering av dem och det som studeras. Rent generellt kan man som Skeggs säga: ”Kunskapen om och benämning av den andra produceras alltid med hänvisning till jaget” (1997: 36). Alltså ”jaget”, forskaren som subjekt frambringas därmed genom objektet; ett objekt som i forskningen lätt konstrueras som ”kunskapsobjekt utan handlingsförmåga och vilja” (ibid: 36). I stället för att bli betraktade som vetande eller medforskare blir de snarare ”beforskade” och ”föremål för vetande” (ibid: 35). För min del föreligger det dock en viss skillnad i hur jag har uppfattat och bemött de olika intervjupersonerna i mitt projekt. Fastän jag har valt att inte kalla någon av de intervjuade för ”informant”

¹¹ Dock bör man här inte glömma att jag som utfrågare också kan tvinga fram svar på viktiga intervjufrågor, för att få ”veta” mer om ”verkligheten” genom intervjupersonen som ”produktiv kunskapskälla”.

har jag i vissa stunder ändå sett de så kallade nyckelpersonerna¹² och skolledarna mer som ”informationsgivare” än som ”medaktörer” eller ”utforskare” i samtalet, eftersom jag har valt att se dem som representanter och kunskapsbärare/kunskapsförmedlare av en institutionell verksamhet. Lärarna kan sägas utgöra en mellangrupp som både ”informationsgivare” och ”utforskare” i en viss diskursiv kontext, medan kursdeltagarna till sist hör till dem som jag fört de mest öppna och sökande samtalen med. Kursdeltagarna uppfattade jag därmed mer som ”medaktörer” och mindre som ”informationsgivare”, även om det också här är fråga om en slags glidande skala. Problematik kring subjekt- och objektpositioner i forskningsprocessen tillsammans med etiska spörsmål har återkommande diskuterats och avhandlats inom olika discipliner och forskningsansatser (se t.ex. Bourdieu 1996, Finch 1988, Oakley 1981, Starrin & Renck 1996).¹³

Angående en hierarkisk ordning i intervjusituationen talar Bourdieu också om ett *symboliskt våld* som i grunden är svårt att undkomma och han menar att en social asymmetri uppstår varje gång när:

...the investigator occupies a higher place in the social hierarchy of different types of capital, especially cultural capital. The *market of linguistic and symbolic goods*, which is set up in each interview, varies in structure according to the objective relation between the investigator and the investigated... (1996: 19).

Det finns fog för att åtminstone till viss del instämma i dessa påpekanden om den sociala obalansen liksom att fundera över i vilken utsträckning och på vilket sätt eller vilka sätt en sådan asymmetri kan aktualiseras inom min egen studie.¹⁴ Kanske uppfattade jag en social asymmetri tydligast, när jag som så kallad högutbildad europé, tillsammans med en turkisk elitstudent mötte ett antal ”lågutbildade” kursdeltagare i deras kurslokaler belägna i några av

¹² Nyckelpersonerna bestod av, som tidigare nämnts, tre kuratorer, en skolsköterska och en handläggare på arbetsförmedlingen.

¹³ Dock tycks det ofta vara så att det är särskilt inom kvalitativa studier som en sådan diskussion förs, trots att frågorna torde ha en generell räckvidd. För den som är ytterligare intresserad av tematiken rekommenderas texter av bland annat Fine 1994, Mason 2001, Mulinari 1999 och Skeggs 1997. Vad gäller etiska aspekter har jag för egen del i ett första möte med intervjupersonerna försökt att förklara projektets syfte, liksom att samtliga personer blir anonymiserade i framställningen.

¹⁴ Men det finns också fog för att fundera över hur intervjusituationen kan te sig i de fall intervjuaren anses ha ett lägre kulturellt och symboliskt kapital än den intervjuade. Den forskare som ger sig i kast med att intervjua till exempel olika sociala eliter inom ett studiefält kan säkerligen erfara en helt annan social obalans och därmed andra svårigheter.

Istanbul's fattigkvarter.¹⁵ I intervjuerna inom sfi-utbildningen kom jag där- emot att förvånas något inför att lärare och andra yrkespersoner tycktes inordna sig betydligt lättare i intervjusituationen än kursdeltagarna. Flera faktorer kan här tänkas spela in. Det är ju till exempel möjligt att den inord- ning och det samtycke, som jag uppfattade bland lärare, skolledare och andra yrkesaktiva, delvis är avhängiga personernas yrkesroller i ett institutionellt sammanhang (jfr t.ex. Svensson 1990: 39, 44). Dessa intervjupersoner upp- levde kanske en press att vara tillmötesgående i en yrkessituation, där min intervjustudie förmodligen också uppbar viss status genom att jag tillhörde universitetet. Men deras tjänstvillighet kan mycket väl även bero på ett genuint intresse och nyfikenhet för ett projekt som trots allt behandlar det egna arbetsområdet.

Beroendet av intervjupersonen

Samtidigt som jag fann lärare och annan institutionell personal lättillgängliga för intervjuer, upplevde jag det alltså som betydligt svårare att etablera en kontakt och ett intresse hos kursdeltagarna. Därmed inte sagt att de senare inte var hjälpsamma eller engagerade i själva intervjusituationen, men här fanns större variation i reaktioner och bemötande gentemot mig som inter- vjuare. Och därmed även anledning att fundera ytterligare över det symbolis- ka våldets generella giltighet – det förhöll sig följaktligen inte så att jag hade ett ensidigt maktövertag i intervjusituationen. Inte minst var/är jag ju som forskare trots allt beroende av att en intervju överhuvudtaget kommer till stånd – att jag får ta del av andra människors erfarenheter och det speciella kulturella kapital som de och inte jag besitter.¹⁶ Det sistnämnda gäller förstås samtliga intervjupersoner, men det var kursdeltagarna som ställde flest frågor kring själva intervjuandet. Flera av dem undrade till exempel över vad det egentligen skulle bli av de samtal som jag spelade in – vad skulle jag egent- ligen göra med alltihop? Ibland upplevde jag själv också en slags objektifi- ering, då jag av kursdeltagarna tycktes reduceras till en slags generaliserad

¹⁵ Åtminstone framträder en obalans i en sociologisk analys av så kallade objektiva strukturer. Men på en subjektiv meningsskapande nivå är det möjligt att bilden skulle te sig mer samman- satt.

¹⁶ Speciellt kulturellt kapital i den meningen att det bygger på subjektiva erfarenheter, som jag naturligtvis har varit angelägen om att få ta del av i samtal. Kursdeltagarna är ju insatta och hemmastadda i situationen som sfi-deltagare i språkkurser och i den ”turkiska” eller ”svensk- turkiska” miljö och kultur de lever i. Men generellt sett är förmodligen mitt kulturella kapital åtminstone i en samhällskontext större i de flesta sammanhang.

utfrågarroll. Det var flera gånger som jag fick frågan: ”Har vi kunnat hjälpa dig? Har du fått det du vill ha?” Det förhöll sig dessutom så att särskilt kursdeltagarna under en och samma intervju kunde behandla mig ganska olika (jfr t.ex. Mason 2001). I ena stunden kunde jag tas för en myndighetsperson för att i nästa tilltalas utifrån mina personliga erfarenheter av vistelser i deras gamla hemland. Överlag krävdes det betydligt större ansträngningar från min sida både före och under intervjuerna med kursdeltagarna. Det fanns inte någon självklar förståelse för mitt projekt eller min forskning som sådan, utan jag fick finna mig i att försöka göra reda för mitt arbete på olika sätt. Och där fanns också den där frågan från en av kursdeltagarna som envist kom att dröja sig kvar under hela projektet: ”Skall du skriva som du tycker eller som vi tycker?” – en fråga som naturligtvis ytterst handlar om tolkningsföreträde och representationsmakt. Men också en fråga som implicerar ett ursprungligt förmodat antagande att det redan från början föreligger en skillnad mellan hur ”vi tycker” och ”du tycker”, där jag på ett självklar sätt för dessa kvinnor tillhör ”de andra”. Jag återkommer till flera aspekter av denna distinktion senare i arbetet.

Om tolkning och representationsmakt

Kommer de att känna igen sig?

Vad kan/kunde jag egentligen svara på frågan om vems synpunkter som kommer till uttryck i den skriftliga produkten? Även om jag citerar ”ordagrant” är citaten särskilt valda som en slags ”förtätade illustrationer” av ett antal teman som jag funnit angelägna att lyfta fram i den sociologiska analysen (jfr Lundberg 1989: 17). Citaten är alltså i regel tagna ur sitt sammanhang och fungerar dels som en fond till själva framställningen, dels som ett stöd i presentationen av analysen. Dessutom delar jag åsikten att forskaren har som uppgift att i den teoretiska analysen synliggöra samband och strukturer bortom individens vardagskunskap – att ”bryta med spontanteoretiska förförståelser av de fenomen som studeras” (Järvinen 1998: 18, se även Bourdieu 1995, 1996, Kvale 1997: 190-203, Mills [1959] 1985). Som Alve-son och Sköldberg påpekar handlar tolkningar om möjligheten att ge:

... empirisk forskning en motvikt till att drunkna i till synes neutrala be-skrivningar av det som existerar och reproduktion av det för givet tagna institutionaliserade dominansförhållanden... Den kritiska teorin vill väcka

medvetenhet om sociala fenomenens politiska karaktär och utveckla forskarens förmåga till kritisk reflektion av de ta-för-givna verkligheter vilka man såväl ingår i (i egenskap av samhällsmedlem) som beforskar (1994: 177).

Därmed är det sannolikt att intervjupersonerna i väsentliga hänseenden inte alls kommer att känna igen sig i den slutliga framställningen. Trots att det i olika bemärkelser går att tala om intervjupersonerna som medskapare i kunskapsproduktionen är det onekligen forskaren som i slutändan har en alldeles speciell ställning som ansvarig för och faktiskt också ”ägare” av text och uttorkningar (jfr Sahlin 2001: 53). Diana Mulinari har diskuterat en liknande problematik i artikeln ”Vi tar väl kvalitativ metod – det är så lätt” (1999), och hon menar att intervjupersonen har både ”rätt” och ”fel”, då denne vid anblicken av slutprodukten skeptiskt säger att ”det var inte vad jag sade”:

De har fel på så sätt att forskaren citerar ordagrant. De har rätt på så sätt att sociologisk analys inte enbart handlar om vad informanter säger. Den förmedlar aldrig det ”autentiska”, eller vad som ”egentligen hände”. Tolkning är ett försök att länka det individuella ödet och den personliga berättelsen med teorier om samhällsstruktur och samhällsförändring (1999: 45).

Men, skulle man här kunna tillägga, även Mulinari har ”fel”, då hon skriver att forskaren citerar ordagrant. Till och med det mest bokstavstroga nedtecknande av en intervju är i sig en form av översättning och tolkning. Det spontana talet bryts ned och mycket av metalingvistiska fenomen kommer helt att försvinna. En stor del av det talade språkets tvetydigheter, osäkerheter och oklarheter går till exempel förlorat. Bara genom att sätta ut punkt, dela in i stycken och rubricera skapar man i skriften en ordnad och dekontextualiserad transformation av det talade språket (se t.ex. Bourdieu 1996: 30-31). Den ”mjuka metoden”, som man ofta talar om då man diskuterar kvalitativa ansatser, är med andra ord ganska brutal i själva redigeringsarbetet (jfr Mulinari 1999: 54).

Nivåer av tal och tolkning

I många stycken blir det följaktligen ofta en starkt objektifierad kunskap som forskaren presenterar. En process som i den sociologiska tolkningen också kan innebära att olika termer ges en helt annan mening än de omfattade, då de användes i den beforskade praktiken. Dorothy Smith diskuterar en delvis liknande tematik i antologin *Texts, Facts and Femininity – Exploring the Rela-*

tions of Ruling (1993). Hon menar till exempel att det som synes vara en och samma uppsättning termer egentligen nyttjas i två sociala relationers diskurser; exemplet i ett av hennes fall är en sociologisk praktik och en tidningsredaktion – de aktuella termerna är därmed inbäddade i dubbla sociala relationer. Något som får till följd att sociologiska kategorier och system kan organisera vad de tycks benämna på ett sätt som inte stämmer med den sociala organisationen i vardagslivet som de hämtats från (Smith 1993: 86-119). Smith och hennes kollega Nancy Jackson intresserar sig alltså för hur sociologen gör sin sociologiska beskrivning och analyserar det som en relation mellan olika språkspel, där den sociologiska beskrivningens språkspel skiljer sig från det ursprungliga sammanhanget. Smith och Jackson såg i sin forskning tre olika slags tal eller nivåer av tal. Först det tal som hördes ”på golvet” i tidningsredaktionen eller varför inte på lärarrum, i arbetsmöten eller klassrum (nivå 1). Sedan det tal som intervjupersonerna insatta i den studerade verksamheten använde i sina beskrivningar för forskaren i intervjusituationen (nivå 2). På nivå 2 kunde samma termer användas som hörts i det allmänna pratet, men nu på ett delvis annat sätt i försöken att ”förklara” för forskaren. Hur detta tal gestaltar sig är förstås avhängigt intervjupersonens erfarenheter av den aktuella verksamheten såväl kontextuellt som innehållsmässigt. På nivå 3 till sist omfattar språkspelen sociologernas deskription, men också intervjupersonernas reflektioner och analys kan finnas med, när dessa försöker att ordna och organisera innebörden på de lägre nivåerna. Enligt Smith förändras ett begrepps innebörd på varje nivå. Nivå 2, som bara uppstår just i intervjusituationen, är den nivå som överskrider, medierar mellan de två relationerna inom den sociologiska praktiken respektive inom den beforskade praktiken.¹⁷

I mitt arbete har jag till viss del kunnat se liknande varianter av språk som Smith resonerar kring. Dock i en betydligt mer begränsad utsträckning eftersom jag ju inte alls gjort någon systematisk observerande fältstudie – därmed saknar jag ett rikhaltigt material för nivå 1. Dessutom tycks det medierade talet på nivå 2 i mina intervjuer vara betydligt mer heterogent då jag samtalat

¹⁷ Om vi skulle ha låtit Bourdieu få ett ord med i diskussionen här, tror jag att han skulle ställt sig mycket kritisk till nivå 2 där han menar att intervjupersonen i interaktion med forskaren tvingas att se på sina egna handlingar i ett perspektiv som varken följer den praktiska kunskapens logik eller en vetenskaplig logik. Härigenom uppstår en slags kvasivetenskap bestående av en egendomlig blandning av självreflektion, sunt förnuft, populärvetenskap och en i själva intervjusituationen frammanad framställning av det som informanten tror att forskaren förväntar sig av henne/honom (Bourdieu 1982: 91). Men med ett diskursanalytiskt perspektiv och intresse för vilka framträdande tal som aktiveras i olika slags interaktion, anser jag att denna kritiska ståndpunkt delvis faller utanför ramen för mitt eget projekt.

med tre skilda grupper av intervjupersoner med tämligen olikartade erfarenheter av och perspektiv på den studerade verksamheten. Trots detta kan jag tycka att Smith har flera relevanta poänger då hon betonar de förvrängningar som kan ske i tolkningen av termer och därmed också av de sociala relationer som dessa är en del av. Hon menar att man i forskningen kan försöka hantera dessa svårigheter genom att hellre se kategorier som uttryck för sociala relationer och därmed också studera dem i de sammanhang där de används och får mening (ibid 105-109) – alltså i en mer uttalad och mer närgående etnografisk studie än jag ägnat mig åt. Men detta är dock en ståndpunkt som delvis går att beakta i närgranskningen av intervjumaterialet där även själva interaktionen uppmärksammas.

I övrigt har jag strävat efter att försöka lyfta fram såväl kontext som relationella sammanhang i begreppshandlingen. Något som innebär att ett och ”samma” begrepp kan få delvis skiftande innebörd – ord är ”mångbetonade” (Talja 1999: 467) liksom avhängiga sin ”situationella kontext” (Baumann 1996). Särskilt ord som har starka positiva konnotationer – till exempel ”kunskap”, ”kvalitet”, ”ansvar” och ”mångfald” – får varierande social mening i olika diskurser och talsammanhang. I min framställning har jag försökt att vara tydlig med vilket slag av text/tal som förekommer i olika exempel – alltså att ange varifrån de är hämtade. Viktigt har också varit att försöka visa på vilket sätt jag använder de empiriska utsagorna, för att till exempel visa *hur interaktion sker* i ett samtal eller för att *beskriva de händelser vi talar om* (jfr Gubrium & Holstein 1997). Men även med allt detta sagt är det fortfarande troligt att intervjupersonerna inte alltid kommer att känna igen sig i den slutliga framställningen – vilket inte behöver innebära att de betraktar analys och tolkningar som orimliga.

Benämning av intervjupersoner

En annan aspekt av representationsmakt och tolkning finns när forskaren i skrivandet bestämmer sig för hur de människor som ingått i intervjustudien skall benämnas. Anonymitet? Ja, men hur argumentera för de siffror, namn eller andra beteckningar som väljs i stället för de riktiga namnen? Eftersom jag själv redan från början uppfattade lärare och utbildare inom sfi-utbildningen liksom andra yrkesverksamma som representanter för en institutionell verksamhet valde jag att kalla lärarna L1, L2 och så vidare, respektive skolledare SL1, SL2 och så vidare. Kursdeltagarna har jag däremot haft intresse

av att betrakta som personer med mer individuella erfarenheter av en svensk utbildningsinstitution. Sammantaget framträder de också på ett annat sätt i materialet än lärare och övriga intervjupersoner. Delvis beror denna synlighet kanske på att själva undervisningspraktiken kan sägas vara inrättad *för* de studerande, vilket innebär att många utsagor i tal och dokument är mer eller mindre direkt skrivna med dem som den egentliga målgruppen. Men synligheten beror även på att deltagarnas berättelser om erfarenheter av att studera svenska rör sig i ett vidare sammanhang – både i och utanför skolan. Just dessa erfarenheter var jag intresserad av. Sfi-studerande kategoriseras ofta som ”invandrare”, ”lågutbildad” och ”invandrarkvinna”; generaliserande och avindividualiserande beteckningar som ofta skymmer nyanser, komplexitet och variation. För mig kom det därför att bli en viktig poäng att använda fiktiva förnamn på sfi-deltagarna för att i analysen behålla en slags ”personlig” identitet och en potential att lyfta fram individuella skillnader inom det strukturella ramverket (se även Thörn 2001). Jag ville alltså försöka att undvika att bidra till den ute- eller inestängning som blir följderna av att ”de andra” framställs essentialiserande så att till exempel kategorin ”den lågutbildade invandrarkvinnan”, får representera hela deras liv; en process som ibland kallas metonymisk nedfrysning (se t.ex. Skeggs 1997: 56, Pred 2000: 63). Men detta betyder inte att själva intervjuerna med kursdeltagarna blev mer personliga¹⁸ eller att jag anser mig skriva eller tala för dessa kvinnor. Det är min förhoppning att intervjuutdrag och framställningen i avhandlingen som helhet kommer att ge en nyanserad och komplex bild av sfi-utbildningen, liksom av de personer som delat med sig av sina erfarenheter på olika sätt. Hur väl detta är gjort och hur rimliga mina tolkningar ter sig är en fråga om arbetets *validitet* och därmed är vi framme vid kapitlets avslutande diskussion.

¹⁸ Det är inte heller helt oproblemiskt att använda förnamn på intervjupersoner i försök att inbegripa personliga kvaliteter. Somliga kritiker menar till exempel att forskaren genom visst namnbruk kan skapa en illusorisk känsla av intimitet och verklighetskänsla; något som ytterst kan ses som ett retoriskt knep för att legitimera forskningen och dess giltighetsanspråk (se t.ex. Lundahl 2000).

Om giltighet och kunskapsanspråk

”Validitet” och ”objektivitet”

Hittills har jag med mina resonemang kring kunskapsproduktion och kunskapsbildning inordnat mig i skaran av kritiker till *objektivitet* i en mer klassisk samhällsvetenskaplig version¹⁹ – där man brukar anföra just objektivitet liksom vissa metoder för att fastställa *validitet*. Att ställa sig kritisk till objektivitet i den bemärkelsen att det inte finns någon värderings- eller perspektivfri forskning innebär också att validitetsbegreppet kommer i en annan dager. I vanliga ordböcker hänför sig *validitet* till ”giltighet” i visst sammanhang – ”ett giltigt argument är hållbart, välgrundat, trovärdigt och övertygande” (*Norstedts Svenska Ordbok* 1990). Vetenskaplig validitet uttrycks i snäv bemärkelse i många metodböcker som en fråga om att mäta vad man avsett att mäta. I ett bredare perspektiv kan validitet även hänföra sig till ”den utsträckning en metod undersöker vad den är avsedd att undersöka” (Kvale 1997: 215). Även om man nu överger tanken på möjlighet till helt värderings- eller perspektivfria objektiva kriterier för validitet innebär det inte i praktiken att vad som helst går an. Tvärtom är till exempel föreställningar om kvalitet i det vetenskapliga arbetet högst fundamentala och olika kvalitetskriterier diskuteras och används ständigt i såväl forskning som undervisning. Till en sådan diskussion hör i regel också validitetsproblemet (se Larsson 1993).²⁰

¹⁹ Betydelsen eller snarare varierande betydelser av ”objektivitet” i metodologiska texter och vanliga ordböcker illustreras ofta via ett antal motsatspar som objektiv/subjektiv, ojävig/jävig, offentlig/privat, speglar objektets natur/speglar enbart personliga intryck, verkligheten som den existerar oberoende av observatören/verkligheten som beroende av observatören, opartisk/partisk, fakta/värden, det materiella/meningen, kvantitativ/kvalitativ, och universell/lokal (jfr t.ex. Kvale 1997: 64-66). Vad gäller forskningsintervjun kan man uttrycka det som att själva kärnan är just en intersubjektiv interaktion, alltså varken ”objektiv” eller ”subjektiv”. Rent generellt tycks det finnas flera goda skäl för att överge sökandet efter en ren objektivitet. Som Alvesson och Deetz (2000: 75) påpekar är redan själva beteckningarna objektiv och subjektiv socialt konstruerade. Ett starkt skäl för att överge den tidigare strikta uppdelningen, är att ett sådant sökande ofta lett till ganska missvisande konflikter liksom vilseledande uppfattningar om relationen mellan kvalitativ och kvantitativ forskning. Författarna framhåller att ett accepterande av dualismen till exempel medför att skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ forskning ofta reduceras till att gälla enbart olika sätt att samla in data (ibid: 77-78). Viktigare, vilket jag instämmer till fullo i, än själva tekniken för insamling av data är att reflektera över de frågor som ställs, syftet med analysen och hur man uppfattar den sociala verkligheten liksom vilka kunskapsintressen som är drivande (ibid).

²⁰ Larsson skiljer dock i den aktuella artikeln ”Om kvalitet i kvalitativa studier” mellan kvaliteter i själva framställningen och kvaliteter i validitet hos resultaten (1993: 204). Jag gör inte någon sådan gränsdragning i min diskussion.

Eftersom jag arbetar med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv har validitet utöver gängse strävan efter en så systematisk och noggrann analys som möjligt, framför allt kommit att handla om att försöka tydliggöra min position och ge insyn i forskningsprocessen – rimligheten i mina tolkningar görs därmed mer tillgängliga för extern bedömning. En inställning som till viss del också överensstämmer med vad Bourdieu förespråkar i sin reflexiva sociologi (1992a), men även med vad många feministiska forskare sedan länge sett som möjliga tillvägagångssätt (se t.ex. Harding 1991, Lather 1991). Sökandet efter en absolut och säker kunskap har alltmer kommit att ersättas av en föreställning om rimligt försvarbara kunskapsanspråk i dialog med det övriga forskarsamhället (se Kvale 1997: 207-228, Larsson 1993, Skeggs 1997: 57-59, Talja 1999: 471-473). I stället för att överge objektivitet och validitet i ”traditionell” mening inom metodologins värld kan man som alternativ strategi erövra dem och låta dem få en delvis ny innebörd.²¹ Sandra Harding har till exempel argumenterat för vad hon kallar ”en stark objektivitet” (1991) och Patti Lather förespråkar i sin tur ”en konstruerad validitet” (1991). I en systematisk bearbetning talar Lather också för en *triangulering* genom att i en mångfald av datakällor, metoder och teori söka såväl motbilder som sammanstrålningar (ibid). Det är alltså inte en triangulering för att säkerställa eller kontrollera ett material för att uppnå ”objektivitet” utan fråga om att belysa ett fenomen från olika håll för att ge en fördjupad, sammansatt men ändå oundvikligen partiell förståelse.

”Den alternativa strategin” handlar följaktligen mycket om att synliggöra forskningens produktionsprocesser genom att situera kunskapen; forskaren redogör för hur teorin byggs upp, dess svaga punkter och sin egen inblandning och påverkan. Alltså en systematisk och återkommande reflektion²² över hur teorin vuxit fram och ändrat riktning under resans gång. Snarare än att visa på utveckling av teorier har jag själv mer försökt tydliggöra vilka teoretiska perspektiv som tillämpas och hur detta går till, vilket också inbegriper olika metodologiska resonemang. Dessa diskussioner, en slags kommunikativ validering, har förts i olika forskningssammanhang, men också i återkoppling med utbildningspraktiken där jag presenterat min analys under arbetets gång

²¹ Se även en liknande diskussion hos Alvesson och Deetz (2000: 73-80), där de menar att man skall ”glömma bort ’objektiviteten’, men dock inte förkasta den”.

²² I mitt projekt med fokus på meningsskapande och bruk av ett diskursanalytisk perspektiv, kan man också tala om en *kontextuell* triangulering i den betydelsen att centrala teman söks i olika typer av forskningsmaterial och diskursiva kontexter (jfr Talja 1999: 473).

(Kvale 1996, 1997, Larsson 1993).²³ Validering med det nu redovisade synsättet vilar, liksom förstås i mer traditionell validering, fortfarande på forskarens val och hantverksskicklighet.

Reflexivitet som stöd för granskning

Den reflexivitet som så ofta förespråkas är följaktligen inte avsedd att fungera som någon egenterapi, utan handlar med Bourdieus terminologi mer om en radikal reflexivitet som riktas mot vad det i grunden betyder att ha ett visst forskningsperspektiv, att vara ett observerande subjekt som förhåller sig till sitt forskningsobjekt (Bourdieu 1992a²⁴, se även Alvesson & Deetz 2000, Street 1984, 1995). Trots allt konstruerar forskaren själv, utifrån en viss forskningstradition, sitt forskningsobjekt hela vägen genom undersökningsprocessen – från den första trevande problemformuleringen till den färdiga slutprodukten. Jag har till exempel kommit att inse att jag i vissa skeden av arbetet har accepterat vad som kan kallas förkonstruerade problem (Bourdieu 1992a: 229, 1995). Bourdieu menar rent av att sociologer alltför ofta uppträder i en okritisk roll som ”statstjänare” genom att i forskningen omvandla sociala problem – det vill säga olika slags byråkratiska och administrativa konstruktioner – till sociologiska problem (Bourdieu 1992b, se även Järvinen 1998: 10-13). Man skulle här kunna tala om att forskaren bidrar till att ett visst etablerat sätt att se på världen blir ”vetenskap”. Samtidigt är detta svårt att undvika, eftersom sociala förhållanden, ideologier och kommunikativa processer ofta, som tidigare påpekats, verkar och påverkar bakom subjektens (alltså även forskarens) rygg och i det omedvetna. Därför krävs ett ständigt skeptiskt perspektiv, en kritisk närvaro liksom en förmåga att ”exotisera det vanliga, vardagliga” till skillnad från antropologins tidigare traditionella uppgift att ”tämja det exotiska” (Bourdieu 1988, se även Alvesson & Skoldberg 1994: 208-213, Sahlin 1996: 30-40, 1999). I mitt fall har det delvis handlat om att i forskningsprocessen försöka ”förfrämliga” två något olika vardagspraktiker (jfr Smith 1993). Dels har jag kontinuerligt funderat över

²³ Reliabilitetsprövning faller till viss del utanför den diskussion jag för i detta kapitel. Men man skulle gott och väl kunna säga att en sådan prövning återkommande har ägt rum i en intervjuanalysgrupp på den egna institutionen. Där har vi under ett par års tid kollegialt gjort tolkningar av delar i varandras intervjuer.

²⁴ För en intressant diskussion och konkretisering av Bourdieus reflexiva sociologi rekommenderas Margaretha Järvinens artikel ”Om Bourdieus reflexiva sociologi” i *Sociologisk Forskning* 2/98 (se även Fowler 1996).

vad både jag själv och andra betraktat som självklara begrepp i själva sfi-undervisningen – ibland så självklara att jag inte ens lagt märke till dem. Särskilt i början av projektet hade jag svårt i försöken att ”förfrämliga” vardagspraktiken inom sfi-utbildningen. Efterhand kom jag också att alltmer erfara själva forskarvärlden som en till viss del självfallen och ibland icke ifrågasättbar vardagspraktik i linje med Bourdieus resonemang. Det sistnämnda återkommer jag till i kapitel 3, då jag diskuterar forskningsperspektiv på utbildning och skola.

Det förkonstruerade som vi – inte minst också inom vetenskapen²⁵ – övertar, är således svärigenomskådligt och tenderar att vara seglivat, vare sig det är kategoriseringar i ett politiskt administrativt system eller ett synsätt som mer har karaktären av allmänt tankegods. Att bryta kunskapsteoretiskt med det förkonstruerade, skriver Margaretha Järvinen (1998) i sin diskussion om Bourdieus reflexiva sociologi, skulle innebära ”ett brott med begrepp och metoder som i alla avseenden framstår som naturliga” (ibid: 11). Något som svårligen låter sig göras, eftersom vi alla ingår i forskningens ”kollektiva tankestilar” (Popkewitz 1998, Street 1984, 1995).

Det föreligger alltså ett antal förstrukturerade uppfattningar och problemställningar att förhålla sig till. Med mitt projekts socialkonstruktivistiska ansats, länkad till kritisk teoribildning, tänkte jag mig ursprungligen att jag skulle kunna upprätthålla ett kritiskt perspektiv på och en öppenhet för materialet. Men med projektet i backspegeln kan jag konstatera att detta var betydligt svårare än jag hade tänkt mig och att jag självfallet under arbetets gång har gjort vissa förflyttningar såväl teoretiskt och metodologiskt. En sådan förskjutning blev att jag efter hand mer inriktade mig på talet *om* olika fenomen än på att studera själva handlingspraktiken med hjälp av till exempel deltagande observation. Detta skifte innebar bland annat att jag i vissa delar av arbetet i den empiriska bearbetningen allt mer kom att dra nytta av ett diskursanalytiskt perspektiv liksom starkare fokusera på mikronivåns handlande och meningsskapande aktörer i intervjuanalysen. Båda dessa förskjutningar ledde som jag ser det till mer fruktbara analyser av kunskapsproduktion, men de har också till viss del medfört att jag kommit att se delvis

²⁵ Ett intressant exempel på försök till dekonstruktion av tongivande ekonomisk forskning i Sverige om invandring och arbetsmarknad återfinns hos kulturgeografen Katarina Mattsson (2001b). Bland annat menar Mattsson i sin analys att ett flertal aktuella forskare ingår i en forskningsdiskurs, där man reproducerar idéer om etniska hierarkier som strukturerande princip på den svenska arbetsmarknaden utifrån föreställningar om närhet respektive avstånd till ”svenskhet” och en ”paneuropeisk gemenskap”. Se även Carlén (1999) som inom det vuxenpedagogiska forskningsfältet diskuterar ett ”folkhemsk-” respektive ”marknadsperspektiv”.

ganska annorlunda på redan tidigare genomförda analyser – och så måste det kanske få vara i en arbetsprocess. En omanalys skulle därmed i vissa sammanhang också kunna leda till delvis andra slutsatser.

Väl framme vid avrundningen av mitt metodologiska resonemang kan det tyckas som om forskningssituationen handlar om ett överdrivet granskande av begrepp och perspektiv, men som Bourdieu påpekar:

Vad som särskiljer sociologin från viss annan vetenskap är att den just kräver av sig själv verktygen för att resa tvivel (1996: 29).²⁶

Det är helt enkelt en illusion om man som forskare tror att man kan inta en helt neutral hållning. Vad forskaren i sina tolkningar kan göra i stället, genom en förhöjd medvetenhet och en reflexiv hållning, är att som bäst åstadkomma en *realistisk*²⁷ (*re-*)*konstruktion* (ibid: 28).²⁸ Det har varit min ambition med denna avhandling.

²⁶ Dock ställer jag mig frågande om detta enbart gäller sociologin – här borde de flesta vetenskapliga discipliner kunna inordnas.

²⁷ "Realistisk" i betydelsen "rimlig", "trovärdig" bör det kanske tilläggas i linje med övriga resonemang i kapitlet.

²⁸ Det finns även fog för att för läsaren, liksom för författaren, påpeka att ett skrivsätt med anekdoter och berättande inslag för att illustrera vissa tankegångar – ett skrivsätt som alltså även jag själv använder – trots allt handlar om ett stilgrepp med vissa syften. Förutom att sådana inslag levandegör den vetenskapliga berättelsen, nyttjas de också till vad som kan kallas strategiskt riktade tolkningar, vilka på en och samma gång kan skapa en känsla av autenticitet och auktoritet hos författaren, som ofta har varit med om den återberättade händelsen. Genom strategiska manövrer använder författaren anekdoterna till att framhäva analytiska poänger (jfr Ehn & Klein 1994). Som etnologen Åsa Andersson påpekar i en tänkvärd artikel (2000), finns här en uppenbar risk att det som egentligen är att betrakta som en strategisk tolkning lätt "skymms eller göms i uppvärderingen av spontanitet" (ibid: 142). Det spontana kan därmed tendera "att framstå som mer sant och autentiskt" (ibid: 142, se även Ehn 1996).

Del II

Sfi-skolan som institution och praktik

”Goda elever – goda medborgare”

Svenska skoltraditioner i sfi-utbildningen

Sfi i svensk utbildningskontext

I *Svensk utbildningshistoria – Skola och samhälle förr och nu* beskrivs epoken 1900 – 1970 som en ständigt expanderande väg mot ”utbildnings-samhället” (Richardson 1999). Särskilt efterkrigstidens skoldebatt präglas av en gränslös utbildningsoptimism, vilket ”tar sig uttryck i tron på både möjligheten att med pedagogiska medel radikalt förändra samhället och på människornas snart sagt obegränsade utvecklingsmöjligheter” (ibid: 90). En stark tilltro till formell utbildning växer fram och folkskolan tillsammans med utvecklingen av läroverket ses som grunden för samhällets modernisering. I denna moderniseringsprocess skall skolan på samma gång ”skapa nya medborgare för ett nytt samhälle” (ibid: 47). Efter hand förstärks medborgaridealerna inom skolans ram; en utökad obligatorisk skolplikt ”tillsammans med ett samhällsorienterande innehåll blir de viktigaste aspekterna i dessa strävanden” (Englund 1995: 114). Det är bland annat mot denna bakgrund som man kan se sfi-undervisningen i det svenska samhället. När sfi börjar etableras på 1960-talet finns sedan länge ett utbildningssystem med svenska kun-

skapstraditioner knutna till medborgarfostran och demokratiska ideal – en tydlig ideologisk värdegrund. Trots att sfi-utbildningen är av ett förhållandevis sent datum märkte jag såväl i intervjuer som vid läsning av olika skoldokument, läromedel och utbildningsdiskussioner, också påtagliga avtryck av dessa tidigare utbildningstankar.

Men sfi-undervisningen hör även hemma i nutida förhärskande tal om utbildning och arbete – man kan här tala om en kortare tidslinje i förhållande till den svenska utbildningshistorien.¹ Tron på den formella utbildningens betydelse har inte minskat, men det som en gång kallades ”utbildningssamhälle” kallas nu oftare ”kunskapsamhälle”. Kunskapens lov sjungs i många tonarter – inte minst sedan vuxenutbildningen expanderat genom införandet av det så kallade Kunskapslyftet.² För somliga beslutsfattare framstår skolan till och med som det viktigaste redskapet för samhällelig förändring – åtminstone är detta en påfallande stark ståndpunkt inom politisk reformism (jfr Liedman 1997: 214-215, Telhaug 1990). För sfi-utbildningen gäller att den förväntas medverka till att förverkliga politiken inom flera områden, även om den i och för sig är en frivillig skolform. Utöver att ses som en viktig del av integrationspolitiken, ingår sfi i arbetsmarknadspolitiken och är självfallet också relaterad till utbildningspolitiken (Prop. 2000/01:72). Beroende på vilket avnämarperspektiv som anläggs, varierar förväntningarna.

Denna korta introduktion visar på några övergripande tankegångar viktiga att beakta i en diskussion om sfi i en vidare social och kulturell kontext än den omedelbara skolmiljön. Det är fråga om värderingar, traditioner, former av social och ekonomisk organisation och maktrelationer på makronivå, men detta är/blir också värderingar och traditioner som omtalas, diskuteras, förmedlas och förhandlas på social mellannivå som skolor och andra institu-

¹ Layder gör en liknande distinktion i sin framställning om den historiska dimensionen då han skriver om: ”the proximate (immediate) history of a social phenomenon and its long-term history” (Layder 1996: 172-175).

² ”Kunskapslyftet”, den femåriga satsningen på vuxenutbildning som startade 1997, ingår i ett stort arbetsmarknadsprojekt i syfte att öka sysselsättning och tillväxt. Ansvariga är Skolverket, Arbetsmarknadsstyrelsen och Centrala studiestödsnämnden. Ideologiskt vilar satsningen på humankapitalteorin, som tidigare ofta användes i 1960-talets skoldebatt. Inom denna teori beskrivs utbildning som absolut nödvändig för ekonomisk tillväxt; som en avgörande investering ur såväl ett individuellt som samhälleligt perspektiv. Likaså förutsätts att utbildning på ett okomplicerat sätt ger individer de kvalifikationer som krävs för olika positioner i arbetslivet (t.ex. SOU 1996:27). Teorin har dock utsatts för stark kritik eftersom det är svårt att påvisa de samband mellan utbildning och tillväxt som den förutsäger (se t.ex. Carlén 1999: 66-67, Gesser 1985: 25-27, 69, Mattsson 2001a, Mäkitalo m.fl. 1997: 5). Teorin har också ifrågasatts på grund av dess uttalat ekonomistiska tänkande kring utbildning framför till exempel jämlikhetsambitioner (se t.ex. Carlén 1999: 66-69, Gustavsson 1997: 28).

tioner. Detta kapitel syftar till att belysa hur en del av dessa diskussioner och tankekonfigurationer ger återklang också inom sfi-utbildningen. Jag kommer att röra mig från makronivå med samhälleligt tal om utbildning till själva sfi-skolan där läromedel och utbildare står i fokus. Genom en granskning av texter och tal kommer jag att åskådliggöra hur ”den svenska utbildningstraditionen” på flera sätt gör sig påmind i sfi-undervisningen. Empiriska exempel hämtas ur dokument – inte minst från läromedel – ur intervjuer med lärare och skolledare, men också från min egen erfarenhet både som lärare och forskare.

Kapitlet består i fortsättningen av tre delar. Först kommer jag att diskutera hur den dominerande samhälleliga diskursen om utbildning och skola kan tolkas ur ett symboliskt perspektiv. Därefter använder jag ett diskursanalytiskt perspektiv i läsningen av några vanligt förekommande läromedel i sfi-undervisningen – genom en översiktlig dekonstruktion har jag urskilt några framträdande tidstypiska drag vad gäller syn på arbete och utbildning. Till sist kommer jag att uppehålla mig vid ett centralt tema i sfi-utbildningen, vilket tycks konstant över tid i samhällets utbildningstal, om än med vissa innehållsliga förskjutningar, nämligen ”demokrati” relaterat till medborgarideal, individ och samhälle.

Skola och utbildning ur ett symboliskt perspektiv

Avhandlingens uttalade fokus på kulturella krafter och meningsskapande kring utbildning omfattar även symboliska innebörder på institutionell nivå, där ”kunskap” ofta är involverad i ideologiska sammanhang (se t.ex. Bourdieu 1991, Narrowe 1998, Popkewitz 1998, Rabo 1992, Street 1984, 1993). Den institutionella världen behöver legitimering, det vill säga både förklaring och rättfärdigande av sin existens. Peter McLaren, en ideologikritiker, menar att genom att se på utbildning som en rituell artikulation och söka efter nyckelsymboler kan man visa på hur skolkulturen styrs av klassspecifika, ideologiska och strukturella determinanter i samhället (McLaren 1986). Dock betonar han i likhet med Berger och Luckmann [1966] 1979) att kunskap ingår i en dialektisk process, där skolan är indragen som kulturell arena, och där kunskap kan användas både till förtryck och befrielse (ibid).

Utbildningssociologen Boli (1989, 1990) tillhör dem som i analysen av svenska förhållanden och svensk forskning lyft fram symboliska aspekter av utbildningen. Bland annat ställer han sig kritisk till olika rationalistiska

perspektiv på den allmänna skolans framväxt i Sverige. Att se skolan som huvudsakligen ett medel för att uppnå vissa mål är inte tillräckligt. I stället bör meningsskapande dimensioner i skolan som institution uppmärksammas mer och analysen betona symboliska aspekter av sociala strukturer och utvecklingstendenser. Aspekter som annars lätt skymms av allmänt accepterade antaganden om samhällets rationalitet och kontrollerbarhet. I växelverkan mellan symboliska och organisatoriska strukturer menar Boli att det alstras en institutionaliserad samhällsmodell, där den obligatoriska skolan för Sveriges del kommit att framstå som ett uttalat socialt imperativ (Boli 1990). Detta ”gemensamt institutionella imperativ” är knutet till ett antal kraftfullt verk-samma symboler:

Alla barn skulle omvandlas symboliskt enligt en högt idealiserad modell av den fromma, disciplinerade, aktiva medborgaren, och det hade blivit ”själ-klart” att bara skolan kunde verkställa denna omvandling (ibid: 49-50).

Vad ”det institutionella imperativet”, det vill säga ”att alla skall gå i skolan”, ytterst handlar om är en allmän tilltro till skolans förmåga att socialisera kompetenta och dugliga individer som behövs för att nå nationell framgång – alla samhällssektorer stöttar här den allmänna skolan. På sätt och vis skulle man kunna säga att Boli liksom Gellner ([1983] 1997) och Richardson (1999) relaterar uppkomsten av den moderna statsapparaten och nationalstatens framväxt till en obligatorisk formell utbildning, men vad han framför allt ändå betonar i sin analys är själva symbolartikulationen. Han avfärdar där-med synen på 1800-talets skolor som rationella verktyg och tolkar dem i stället i termer av en rationaliserad ritual – en ritual som bygger på en förnuftsmässig motivering. Skolorna ansågs vara ”underbart effektiva” i konstruktionen av en modern medborgare:

Lurviga, okultiverade småbarn skrevs in i skolan; kompetenta, informerade, fromma medborgare skrevs ut sju år senare – men denna magiska omvand-ling var ett antagande, en symbolisk definition av skolans verksamhet. Det fanns inget underlag för antagandet att skolan skapade fram bättre medbor-gare än vad hemmet, kyrkan eller arbetsplatsen hade kunnat göra. Man trodde helt enkelt att det var så, eller skulle kunna vara så om de nödvändiga refor-merna genomfördes. Antagandet granskades aldrig. Det var en trosartikel (ibid: 50).

Boli påpekar dessutom att skolan rent allmänt har blivit så nödvändig att vi knappast kan föreställa oss vårt moderna samhälle utan den (ibid: 52). Efter

att ha tagit del av senare års dominerande utbildningstal menar jag att dagens skola – och jag tänker nu på en svensk kontext – fortfarande till stor del kan betraktas som en arena för rationaliserade ritualer kopplad till ett institutionellt imperativ med starka symbolvärden – om än med delvis annorlunda förtecken.

Utbildning som nyckelsymbol, myt och doxa

Det förekommer förvisso ett uppfordrande tal om utbildningens väl i många länder, men det tycks som om ”utbildning” för Sveriges del framstår som en *nyckelsymbol*. Detta begrepp, en gång lanserat av antropologen Sherry Ortner (1979), rymmer förtätade budskap om grundläggande tänkesätt och värderingar. Starka värdeladdade uppfattningar snarare än neutralitet eller likgiltighet flätas in i diskussionerna (jfr Street 1984, 1993, 1995).³ Medborgare utan formell utbildning kan till exempel uppfattas och beskrivas som mer eller mindre en anomali (t.ex. SOU 1996: 27, SOU 1996: 164). Den som inte vill studera vidare efter obligatorisk skola kan ofta med moraliska övertoner beskrivas som en avvikare som inte förstår att rätt uppskatta den tillfredsställelse som studier per automatik antas ge.⁴ Det formella utbildningssystemet har som nyckelsymbol en odiskutabel status och en viss auktoritet à priori. Utbildning har därmed erhållit också en nästan mytisk karaktär och talet om den ger därför ytterligare stöd för dess rituella praktik (jfr Alvesson 1999).

Vad *myten* egentligen ”gör” i dess kulturteoretiska bemärkelse, är att den förklarar den existerande världen i ljuset av det förflutna på ett självklart sätt, bortom sant och falskt. Den ger mening och legitimering åt rådande social och kulturell ordning (Keesing 1981: 343-347, Rabo 1995: 177-180); den hjälper oss att tolka världen och göra den begriplig. I den rituella instruk-

³ Nyckelsymboler kan enligt Ortner fastställas på grundval av flera av följande indikationer:

1. Lokalbefolkningen säger oss att X (alltså utbildning i denna studie) är kulturellt viktig.
2. Lokalbefolkningen tycks positivt eller negativt berörd av X snarare än likgiltig.
3. X kommer upp i många olika sammanhang. Det kan vara fråga om beteende eller organisation. X aktualiseras inom många olika symboliska domäner (myt, ritual, konst, retorik etc)
4. X omges av större kulturellt elaborerande vad gäller vokabulär och detaljer om X:s natur jämfört med liknande fenomen i kulturen.
5. Det råder omfattande kulturella restriktioner kring X, i termer av antingen antal regler eller stränghet vid sanktioner mot missbruk (Ortner 1979: 93-94).

Så gott som samtliga ovanstående indikationer uppfattar jag som kännetecknande för svensk skola/utbildning där också sfi-utbildningen har en självklar förankring.

⁴ Forskare som kritiserat dessa tendenser är bland andra Alvesson (1999), Boli (1989: 41), Carlén (1999: 51, 65) och Franzén (1997).

tionen erbjuds såväl en modell av verkligheten som en modell för handlande och tänkande. Myten får följaktligen märkbara sociala konsekvenser.⁵ Men man skulle också kunna hävda att ”utbildning” i den sociala och kulturella praktiken har kommit att få en ”doxisk” prägel – ett begrepp som framför allt Bourdieu lanserat inom samhällsvetenskapen.⁶ *Doxa* innebär här att en viss social och kulturell organisation har etablerats bortom diskussion och med den en specifik praxis som tas för självklar och naturlig (Bourdieu 1977: 159 ff, 1982: 164). I och med att *doxan* inte är ifrågasättbar eller ens förhandlingsbar, så kan den inte heller diskuteras i egentlig mening (jfr Jacobsson 1997: 210).⁷

Flera gånger under den tid som jag har arbetat med avhandlingsprojektet och försökt att problematisera sfi-utbildningen, har jag själv mött starka reaktioner som skulle kunna förstås som uttryck för förekomsten av en sådan doxa. Det har även inträffat på det akademiska fältet och inom min egen disciplin, då jag har presenterat mitt avhandlingsämne på seminarier. Jag har tolkat detta som att utbildning i sig är gott och därmed inte kan eller bör ifrågasättas.⁸ Sättet att tänka, tala och handla kring studier pekar återkommande på att ”utbildning” som socialt fenomen i många avseenden även idag hör hemma i mytens värld, ett icke-förhandlingsbart, ofta starkt affektivt laddat och påbjudande socialt imperativ.⁹ Åtminstone i principresonemang – när jag mött de professionella i sfi-praktiken i återkoppling av analys under projektets gång, har diskussionerna varit betydligt öppnare och mer kritiska. Det är möjligt att den som i den dagliga verksamheten har att hantera olika mål och logiker har lättare att ställa sig kritisk till dominerande utbildningstal.

⁵ Med myt avses alltså inte här ”en allmänt spridd felaktig föreställning”, vilket det ibland betyder i vardagsspråk (t.ex. *Norstedts Svenska Ordbok* 1990).

⁶ *Doxa* kommer från grekiskan och betyder åsikt, tro. Enligt *Filosofisk uppslagsbok* (Marc-Wogau 1984) betyder *doxa* hos Platon ”uppfattning av sinnetingen i motsats till epistémé som är uppfattningen av idéerna, av vilka sinnetingen blott är bilder”.

⁷ I min diskussion använder jag doxa-begreppet främst i bemärkelsen att utbildning i sig är gott och därmed i detta avseende odiskutabel. Det är alltså *inte* fråga om *hur* utbildning skall gå till eller *för vem*. Jag är medveten om att skolstrider under årens lopp har varit och är mycket komplexa, men förenklar för att spetsa till mitt resonemang.

⁸ Alvesson ger förmodligen uttryck för liknande svårigheter då han skriver att han känner sig ”som en landsförrädare” när han försöker inta ett problematiserande förhållningssätt till vad han kallar en utbildningsfundamentalism (1999: 241).

⁹ Det är nu inte bara ”utbildning” som hör hemma i mytens och ritualernas värld – dit kan vi också föra sådant som utredningar, utvärderingar och debatter. Tvärtom kan man säga att ”ritualer tränger in i varje vrå av den moderna människans vardagsliv” (Rabo 1995: 171).

Även forskning om svensk modernitetsideologi visar på skolan som ett starkt kollektivt symbolkluster, en mer eller mindre självklar institution med tydliga kopplingar till ett normativt tänkande om formell utbildning som något odelat positivt för allt fler – på senare tid också i ett livslångt perspektiv (jfr t.ex. Alvesson 1999, Carlén 1999, Carlson 1997b, Liedman 1997, Telhaug 1990). Det är ett sådant förhållningssätt till skola och utbildning som även sfi-deltagarna möter när de börjar studera svenska.

Skola för alla hela livet

Det institutionella imperativet att delta i utbildning är inte minst levande i det tal som omgärdar Kunskapslyftet. Vid läsning av Kunskapskapslyftskommitténs skrivning i *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande* (SOU 1996: 27) framstår utbildning som ett absolut grundvillkor för framgång för att individen skall kunna etablera sig och hålla sig kvar på arbetsmarknaden. Likaså åberopas en enighet kring utbildning för nationell framgång. Kunskapslyftskommitténs huvudsekreterare¹⁰ hävdar:

... *endast* om vi i Sverige får en allmän uppslutning kring utbildningen och kontinuerlig kompetensutveckling kommer vi att bli internationellt slagkraftiga (Sohlman 1996: 6, min kursivering).

Skolretoriken tycks ha utvecklats till att omfatta hela livet, såväl på individuell som samhällelig nivå (jfr Persson 1996, Säljö 1998). Kanske kan man sträcka sig så långt att man kan tala om en ”iscensättning av samhället som skola” (Hultqvist & Petersson 2000). Som ”framgångsrik” individ går du från grundskola och gymnasium över till annan utbildning och fortsätter därefter med återkommande ”kompetensutveckling” livet ut. Om samhället tidigare behövde ett grundutbildat folk för att etablera den moderna nationen, tycks utbildning idag behövas för att landet ska kunna hålla tätt positionen i en tillväxtliga bland världens ”kunskapsnationer”. På kollektiv nivå kan man tala om utbildning som vägen till nationell storhet. En i Sverige ofta artikulerad politisk ambition är att bli ekonomiskt ledande genom att inta första platsen i denna inofficiella ”utbildningsliga” (jfr Alvesson 1999: 225, 240-241). Även Lärarförbundets styrelse deltar aktivt i rådande marknadsinspirerade diskurser med sitt förslag till projektet ”Lärarna lyfter Sverige”:

¹⁰ Denna sekreterare, Åsa Sohlman, framträdde som förespråkare för humankapitalteorin redan på 1970-talet (se bl.a. Gesser 1985: 69).

För att vi ska kunna bevara vårt *välstånd* är det nödvändigt att vår *produktion* blir alltmer *kunskapsintensiv*. Sverige kan inte, och ska inte heller *konkurrera* med några *löner*... Det finns ingen alternativ väg... Ska Sverige vara en spjutspetsnation i kunskaps- och informationssamhället eller en av eftersläntarna? ("Lärarna lyfter Sverige", Förbundsstyrelsens förslag 1995, s 4, mina kursiveringar).

Det fästs stor vikt vid individen i detta nationella projekt. I nyliberal anda liksom i vardagsdiskurser förväntas den enskilde medverka mycket aktivt (se t.ex. Hultqvist & Petersson 2000, Persson 1996). I vissa fall kan det även förordas ett mer eller mindre explicit tvång att delta i utbildning, något som bland annat pedagogen Margareta Carlén uppmärksammar och problematiserar i *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbetet* (1999, se t.ex. 28-29). En uppfordrande inställning till studier återfinns också i Kommittédirektiven för Kunskapslyftet (Dir 1996: 57):

Det bör understrykas att även med en ökad tillgänglighet av utbildning för den vuxna befolkningen måste individen ta en betydande del av ansvaret för den egna kunskapsutvecklingen. Ingen utveckling kan äga rum vare sig genom utbildning eller kompetensutveckling i arbetet utan den enskildes engagemang, arbetsvilja och insatser av egen tid och utan ekonomiska uppoffringar för den enskilde (SOU 1996: 27, s 78).

Trots att det gång på gång påpekas att det är individernas behov som måste sättas i centrum, skall kommittén ändå "föreslå vilket ansvar varje individ bör ta för sin egen kompetensutveckling" (SOU 1996: 27, s 79) och det talas om att sätta igång individen:

Den offentliga utbildningen bör vidare enligt kommitténs mening på ett helt annat sätt än tidigare mobilisera individerna – deras engagemang och ansvar – och involvera arbetsmarknadens parter (SOU 1996: 27, s 53).

Om motivation och lust att studera saknas, bör detta skapas genom en "utåtriktad informationsverksamhet, nätverksaktiviteter och erbjudande om 'pröva-på-kurser'" (SOU 1996: 27, s 11-12). Genom att utesluta en mer nyanserad diskussion skapas en viss "sanning"; en växande utbildningsdiskurs av 1990-talsmodell genomsyrar alltfler samhällsfält. Ofta artikulerad som en realitet påverkar denna diskurs våra föreställningar kring vad som är möjligt och önskvärt i socialt liv och handlande (se t.ex. Bourdieu 1991: 105). Att ensidigt fokusera på den formella utbildningens välgörande effekter kan

innebära att andra kvalifikationer marginaliseras och måhända inte ens diskuteras.¹¹

Betydelsen av formell utbildning, numera i ett livslångt perspektiv, har alltså alltmer kommit att tas för given i många sammanhang. Utbildning framstår som ett universalmedel mot allehanda missförhållanden. Utbildning och åter utbildning föreslås som en standardlösning; ofta utan någon närmare undersökning av vad som utgör ”problemens art”. Mycket av utbildningen kanske egentligen mer fungerar som surrogat för sysselsättning på samma gång som den kan förbättra arbetslöshetsstatistiken (Carlson 2001b, Franzén 1997). Man skulle också kunna se vissa satsningar ”som uttryck för inflation i utbildningssystemet”, vilket företagsekonomen Mats Alvesson hävdar i sin kritik av ”utbildningsfundamentalismen” (1999: 225-243). Man frågar sig också om utbildningssatsningar för den enskilde kursdeltagaren alltid kan ses som ”bas för ökad kvalifikation” (Alvesson 1999).¹²

Parallellt med en nästan doxisk och mytisk uppfattning över tid om utbildning varierar också talet om utbildning strukturellt och konjunktorellt i takt med ekonomiska och politiska omställningar i samhället. Även mindre djupgående samhällsprocesser återspeglas i skolans värld, där styrdokument, läroböcker och annat material liksom själva undervisningspraktiken ger uttryck för och interagerar med rådande värderingar, normer och tänkesätt (Englund 1998, Fairclough 1992, Popkewitz 1998, Talja 1999). Upptagenhet av att diskutera och artikulera uppfattningar om utbildning och sysselsättning märks också inom sfi-utbildningen – inte minst i aktuella läromedel, vilket jag skall se närmare på i nästa avsnitt.

¹¹ Franzén diskuterar denna situation och dess eventuella konsekvenser i *Invandring och arbetslöshet* (1997).

¹² Den massiva retorik som förts fram – särskilt på 1990-talet – kring ”kunskapssamhälle” och ”kunskapslyft” har egentligen varit föremål för en ganska ringa kritisk granskning, såväl allmänt som inom forskningen (se dock Carlén 1999, Carlson 1997b, Gustavsson 1997, Liedman 2001, Trondman & Bunar 2001). Alvesson menar här att det har utvecklats ett gigantiskt utbildningsprofessionellt komplex, som gör att varje kritisk röst blir till en ”stämma som ropar i öknen” (1999: 235). Vad han i synnerhet efterlyser är dels en problematiserande inställning till dominerande retorik, dels ingående empiriska närstudier där utbildning och utbildningssatsningar bedöms mer allsidigt och kritiskt (ibid).

Läromedel som diskursiva tidsdokument – från att ”arbeta” till ”lära att lära”

Olika slags läromedel ingår i ett nätverk eller en ”legering” av diskursiva praktiker, där utbildningstänkande och interaktion med det omgivande samhället kommer till uttryck (Popkewitz ibid: 104). Jag har analyserat ett antal vanligt förekommande textböcker från sfi-undervisningens tillkomst fram till nutid. Framför allt har jag varit intresserad av synen på arbete och utbildning och hur de är relaterade till tidstypiskt tal om läget såväl på arbetsmarknaden som inom pedagogiskt utvecklingsarbete. Mitt urval av äldre läromedel är de böcker som använts i Göteborgs kommun – jag har själv arbetat som sfi-lärare i kommunen sedan 1980-talet, men jag har också haft tillgång till äldre material genom läromedelsansvarig personal. De nyare läroböcker jag analyserat är de som flera av de intervjuade lärarna använder.¹³ Styrdokument har jag studerat mer heltäckande alltså vad som finns på såväl nationell som lokal nivå.

Ett aktivt arbetsliv – 1960-talet

Då sfi-undervisningen startade på 1960-talet förlades den främst till olika studieförbund som ofta hade goda kontakter med arbetsplatser. Denna tid karaktäriserades av en omfattande arbetskraftsinvandring såväl till Sverige som till andra västeuropeiska länder. I den första läroboken, som kom i stor upplaga 1967, *Svenska för er – lärobok i svenska som främmande språk* (Higelin, Svensson m.fl. 1967)¹⁴ läggs ett tydligt fokus på ett aktivt arbetsliv. Många av texterna behandlar yrkesliv och arbetsplatser liksom enskilda personer och deras arbeten och anställningsförhållanden. Ingenjör Håkansson som arbetar på ett ritkontor får månadslön, medan svarvaren herr Wellander arbetar på ackord och får avlöning varje torsdag. Genom tecknade illustrationer får vi se svarvaren och ingenjören i arbete från måndag till fredag. På lördag och söndag sitter sedan ingenjör Håkansson i en bekväm fåtölj och läser tidningen, medan herr Wellander spelar fotboll i dagarna två (Higelin, Svensson m.fl. 1967: 24-25, 53-54). Det ges även utrymme för diskussion av skyddsföreskrifter på arbetsplatsen och fackföreningars verksamhet. Texterna

¹³ När det gäller det äldre materialurvalet tycks det ha varit vanligt också i Stockholms kommun (se Wäremark 1994).

¹⁴ I senare upplagor på 1970-talet ändrades titeln till *Svenska för invandrare*.

är ofta mycket konkreta och man får följa människor på närmare håll i deras sysselsättning. Även en omfattande social information lämnas, bland annat om sjukpenning, ATP och arbetsförmedling. Vid denna tid finns det gott om jobb, vilket ofta innebär att de flesta invandrare ganska omgående kan börja arbeta utan att någon särskild utbildning efterfrågas. Även om ett företag tillfälligtvis måste permittera anställda finns i allmänhet goda möjligheter att snabbt hitta ett nytt jobb, vilket också lärobokstexterna skriver om. Dialogtexten ”Ett besök på arbetsförmedlingen” i *Svenska för er* får illustrera då Mile Popovic måste sluta på Janssons Metallfabrik:

Mile Popovic: God dag! Mitt namn är Mile Popovic.

Tjänstemannen: Hej. Jag heter Åke Gran. Har du varit här på arbetsförmedlingen tidigare?

Mile Popovic: Nej. Jag behövde aldrig gå hit. Jag fick jobb genom en landsman här i Sverige redan innan jag kom hit.

Herr Gran frågar efter Miles namn¹⁵ och adress och skriver ut ett besökskort.

Tjänstemannen: Du är alltså en av dem, som Janssons metallfabrik ska friställa?

Mile Popovic: Ja, det stämmer. Nu söker jag ett nytt jobb.

Tjänstemannen: Här är besökskortet. Ta det med varje gång du går till arbetsförmedlingen.

Mile Popovic: Ja, det ska jag göra.

Tjänstemannen: Är du med i någon arbetslöshetskassa?

Mile Popovic: Ja, i fackets. Men jag jobbade tre månader, innan jag gick med i facket. Jag visste inte hur viktigt det var.

Tjänstemannen: Hur länge har du varit med i fackföreningen nu då?

Mile Popovic: Bara tio månader.

Tjänstemannen: Det var ju synd, då måste du vänta två månader till, innan du får något från arbetslöshetskassan.

Mile Popovic: Ja, jag vet. Men jag måste ju ha ett jobb, jag har inte råd att vara arbetslös.

¹⁵ Troligen är det själva stavningen som efterfrågas, eftersom Mile Popovic inledningsvis redan presenterat sig med både för- och efternamn. Men man kan också fundera vidare över varför läromedelsförfattarna konsekvent väljer att kalla tjänstemannen för ”herr Gran”, medan ”Mile” varken omskrivs med titel eller efternamn. Kan det tolkas som en intimisering? Och även som ett uttryck för en klient-relation med ett uppifrån-perspektiv?

Tjänstemannen: Vi ska nog få fram ett arbete åt dig, innan du blir permitterad. Just nu finns det inget, men kom tillbaka nu på fredag. Har du arbets-tillstånd?

Mile Popovic: Javisst, det står här i passet. Varsågod!

På torsdag ringer herr Gran hem till Mile och berättar, att det kanske finns ett arbete i Göteborg. På fredag morgon kommer Mile tillbaka till arbetsförmedlingen och talar med herr Gran.

Tjänstemannen: Jag ska skriva företagets namn och adress på ett anvisningskort åt dig.

Mile Popovic: Tack, det var fint. Kan vi få något bidrag till flyttningen, om jag nu tar jobbet? Jag har familj och det kan bli väldigt dyrt.

Tjänstemannen: Vi kanske kan hjälpa till med flyttningsbidrag, så det ska nog gå bra. Du kanske kan få ett startbidrag också.

Mile Popovic: Vad är det?

Tjänstemannen: Det är ett bidrag för mat och annat den första månaden, innan du har fått lön. Om det behövs, kan du och din familj också få ett utrustningsbidrag för det nya hemmet i Göteborg. – Här är ditt anvisningskort. Visa det för arbetsgivaren. Ta också med dig ett betyg från Janssons Metallfabrik.

Mile Popovic: Tack för all hjälp.

Tjänstemannen: Ingen orsak. Lycka till med det nya jobbet!

(Higelin, Svensson m.fl. 1967: 88-89)

I texten framträder inga som helst svårigheter att skaffa ett nytt arbete – det kan till och med gå att få fram innan permitteringen äger rum. Kontroll av arbetstillstånd sker med en slags lätthet, nästan som i förbigående dock med drag av ett faderligt tonfall. Bidrag som erbjuds utgår från arbetsförmedlingen – socialbyrån tycks långt borta. Inför det nya arbete som föreslås nämns ingenting om omskolning eller annan utbildning. Sfi-undervisningen tycks ännu inte omfattas av senare års alltmer uttalade utbildningsdiskurs. Lärobokstexten ger egentligen intryck av en konkret praktisk information till en invandrad arbetskraft, inte till kursdeltagare involverade i ”skola hela livet”, även om all kursverksamhet som man kan delta i i det nya hemlandet skildras positivt.

Omsorgskonsumerten – 1970- och 1980-talen

När det under 1970-talet publiceras ett antal läroböcker som *Svenssons* (1972), *Svensk, svenska* (1974) och *Säg det på svenska* (1978), har dessa böcker inte ett lika omfattande material om arbete och arbetsliv. Framför allt har texterna ändrat karaktär till att bli mer opersonliga och mer allmängiltiga. Till skillnad från tidigare detaljerade beskrivningar av anställningsförhållanden och arbetsuppgifter beskrivs nu företeelser runt omkring själva arbetet. Texterna kan sägas röra sig utåt mot arbetets periferi (jfr Wäremark 1994). Ett påfallande inslag i dessa texter bortom själva yrkesverksamheten är deltagande i allehanda kurser som i första hand är förlagda till fritiden. I *Svensk Svenska* (Holm & Mathlein 1974, 1985) kan man till exempel läsa om familjen Stolts kursprogram, där Gösta lär sig matlagning på måndagar, om politik på tisdagar och franska på fredagar. Irma har kurser i maskinskrivning måndagar, sång onsdagar och engelska torsdagar. Olle simmar måndagar, spelar gitarr onsdagar och deltar i teatercirkel torsdagar. Gunilla till sist, dansar balett tisdagar och spelar teater på torsdagar. Tillvaron struktureras i stor utsträckning av dessa olika aktiviteter – något som läsaren också får besvara frågor om.¹⁶

Texter under 1970-talet handlar också allt oftare om situationer där människor framstår mer som objekt, ”föremål” för samhällets åtgärder, än som aktiva subjekt. Man får läsa om patienter, elever, a-kassebidragstagare men också om pensionärliv. Utan att hårdra alltför mycket, fokuserar 1970-talets textböcker på socialförsäkringar och olika slags stöd som erbjuds i ”Folkhemmet” från vaggan till graven och författarna hyser en stor tilltro till texter av informationskaraktär. Framför allt förskjuts texterna mot olika roller som den nyanlände migranten kan träda in i; man tar sitt uppehållstillstånd och går kanske till socialbyrån eller invandrarbyrån. Allt mer framtonar bilden av ”invandraren” som en person som behöver betydande hjälp för att kunna ta tillvara sina intressen – en förskjutning från gästarbetare till stödkonsument. Denna bild står också i samklang med Sfi-kommitténs betänkande från 1981, där man talar om ”invandrare”, ”kvinnor”, ”handikappade” och ”lågutbildade” som ”svaga grupper” (se även SOU 1984: 55, s 33). Även om det under

¹⁶ Ett bestående inslag i så gott som samtliga läroböcker är att stor omsorg läggs på att strukturera texterna i förhållande till olika tidspekter; det kan handla om klockslag, olika tidpunkter på dygnet, i veckan, under månaden och så vidare. Även om avsikten i första hand är att via ”tid” förmedla språkliga företeelser som verbens olika tempusformer eller ordföljd, förmedlar denna strukturering ett intryck av en ganska strikt tidsdisciplinering av livet i Sverige.

1980-talet kommer ett antal nybörjarböcker, bland annat *Mål 1* och *Mål 2* (Ballardini m.fl. 1983, 1989) som delvis förmedlar en annan bild där andra egenskaper än personers ”svaghet” lyfts fram, kvarstår intrycket av en slags objektifiering eller klientisering i olika läromedel då läsaren informeras om diverse roller i svenskt samhällsliv. Det var under 1980-talet som jag själv arbetade som sfi-lärare och därför också har egna erfarenheter av dessa diskurser. Bland annat förekom rikligt med upplysande aktiviteter avsedda för just migranter – ett flerårigt projekt handlade till exempel om människors sexualvanor kopplat till aids-problematiken som aktualiserades på 1980-talet.

Lär att lära! – 1990-talets modell

Till sist ett kliv fram till 1990-talet och de undervisningsgrupper, där jag har gjort mina intervjuer för avhandlingen. I dessa grupper använder man vid sidan om stencilmaterial bland annat läroböckerna *+46 Del 1 och 2, Svenska som andraspråk* (Gull & Klintenberg 1996, Gull & Sandvall 1997) och *Vägen till Sverige, Textbok A och B* (Manne & Lundh 1995a, 1995b). *Vägen till Sverige*, som används i mindre utsträckning, har en ganska anonym framtoning med mer distanserade texter om det svenska samhället. Möjligen beror detta på att boken bygger på en norsk utgåva som översatts och anpassats till svenska förhållanden. Eftersom *+46 Del 1 och 2, Svenska som andraspråk* var det läromedel som hade särskilt stor genomslagskraft bland vissa lärare och därtill bestod av ett omfattande textmaterial, valde jag att i först hand se närmare på detta kunskapsstoff. 1990-talets huvudbudskap ”först utbildning, sedan arbete” är tydligt. Om man på 1970-talet kunde utläsa att texterna rörde sig bort från arbetets centrum, kan man i detta 1990-talets läromedel läsa om arbetet i en kanske än mer indirekt bemärkelse under rubriker som ”På tal om arbete” i (del 2 Gull & Sandvall 1997:128-155). Textavsnittet här inleds med ”En arbetsvägledare berättar” om hur denne träffar ”arbetslösa personer som kanske inte har någon yrkesutbildning eller behöver byta yrke” (ibid: 130). På frågan: ”Hur är det på arbetsmarknaden idag?”, svarar vägledaren:

Det är svårt att få arbete idag. Arbetsgivaren kräver utbildning eller erfarenhet även för okvalificerade arbeten. I framtiden kommer man därför att behöva mer och mer utbildning för att få ett jobb (ibid: 130).

Det ställs också en fråga avseende innebörden av ”åtgärder”, vilken besvaras med: ”Ja, t.ex. utbildningar som arbetsförmedlingen köper eller beredskaps-

arbeten” (ibid: 130). Och på frågan om vad man kan göra för att få ett jobb, betonas att den sökande själv måste vara aktiv och ständigt leta efter arbete:

Visst kan man få hjälp på arbetsförmedlingen, men man måste också läsa annonser i tidningen, ta kontakt med företag själv, prata med alla man känner. Många arbetslösa får jobb genom kontakter (ibid: 130).

Vad som tycks vara särskilt viktigt i detta sökande enligt arbetsvägledaren är att man ska ”tänka på att vara *lagom* när man söker jobb”, varpå följande utläggning ges:

Man ska ha lagom fina kläder på sig, inte för fina eller för lediga. Man ska vara lagom artig, lagom självsäker osv. Detta är ju speciellt svårt för invandrare som kanske inte riktigt vet vad lagom betyder just i Sverige. Något som är lagom i ett land, kan ju vara för mycket eller för lite i ett annat land (ibid: 130).¹⁷

Därefter ställer läroboksförfattarna frågan: ”Hur kan man *lära sig* (min kursivering) vad som är lagom?” (ibid: 130) och svaret blir:

Ja, man kan gå på någon av arbetsförmedlingens söka-jobb-kurser. Då får man träna på hur man ska uppträda och se ut på en anställningsintervju. Och så är det ju bra att göra praktik också. Under praktiken lär man sig hur en arbetsplats fungerar och hur arbetskamraterna betar sig på jobbet (ibid: 130).

Slående här, liksom i flera andra läroböcker, är att den ”förändring” och det ”lärande” som förutsätts i regel går från ett och endast ett håll och att det är den enskilde invandraren som skall förändra sig och lära. På ett nästan självklart sätt förväntas kursdeltagaren inordna sig i det ”svenska” – individen ska anpassa sig till de krav som ställs i svenskt arbetsliv och det svenska utbildningssystemet. Synen på arbete och utbildning i undervisningsmaterialet liknar mycket den tendens som beskrivs i *Slutbetänkandet från invandrarpolitiska kommittén* (SOU 1996: 55):

Övergången till ett tjänstesamhälle anses medföra stigande krav på ”Sverige-specifika” kunskaper, goda kunskaper, kunskap om svenska institutionella förhållanden, förmågan att kunna kommunicera med företag och myndigheter etc. (SOU 1996: 55, s 174).¹⁸

¹⁷ Just begreppet ”lagom” har sedan länge omtalats som ”ett mycket svenskt uttryck” och diskuteras bland annat i en antologi utgiven av Statens Invandrarverk – *Är lagom bäst? – Om kulturmöten i Sverige* (SIV 1984).

¹⁸ Se Mattsson (2001a, 2001b) för kritisk en diskussion och dekonstruktion av detta tal.

Ett omfattande inflytande från en samhällelig diskurs om utbildning och arbete blir tydlig, då lärobokstexterna talar om behovet av ”mer och mer utbildning”, att vara ”aktiv”, ”att lära”, ”att tänka på att vara lagom” och gå på ”söka-jobb-kurser”. Trots att en arbetslinje upprätthålls i fortsatta texter med teman som ”Söka arbete” och ”Anställningsintervjun” (ibid: 132-135), är meddelandet ändå ytterst att det är en lång, lång väg dit. När budskapet *Lär att lära!* dessutom återkommer i separata avsnitt efter varje kapitel, återförs läsaren, ”inläraren”, mycket handfast till det institutionella imperativet att lära. Vid den tidpunkt då jag genomförde intervjuerna hade också det nationella provet i sfi börjat användas, där en uppgift går ut på att skriva en ansökan till en folkhögskola med (just det!) en motivering till varför man ville studera vidare. Eftersom imperativet i det nationella provet hör hemma i ett större institutionellt sammanhang får det sannolikt en större normativ kraft.

Sammantaget framträder i 1990-talets läromedel en generell måttstock från olika håll för ett eftersträvansvärt sätt att leva och lära: förändring är önskvärd, resurser tillhandahålls i form av olika kurser – individen förväntas inordna sig och dessutom göra det med entusiasm. I detta finns flera problematiska aspekter. Dels inbegriper systemet i praktiken en fortgående sortering och skiktning av människor, som i förlängningen kan resultera i stigmatisering och marginalisering av dem som inte lyckas få plats i eller klara en utbildning. Dels ryms här en latent spänning mellan ”valfrihet”, ett av fundamenten i riktlinjerna för svensk invandrar- och minoritetspolitik sedan 1975 (SOU 1974: 69, s 94), och vad som tycks vara ett obligatorium: att ständigt delta i olika kurser utöver att ha fått betyget godkänd i sfi.

Vetenskapliggörandet

I den diskursanalytiska läsningen av lärobokstexterna, har jag även granskat sättet att skriva, själva framställningsformen. Genren officiella dokument, dit också läromedel kan räknas, uppvisar som förväntat saklighet och logiskt konsistenta resonemang. En sådan skrivtradition uppmanar till en form av ”apolitisk common sense-läsning” utan ifrågasättanden (se t.ex. Thavenius 1995). Lärobokstexterna liksom mer officiella skrivelser förutsätter också att det råder konsensus om de påståenden som görs, och de författas i en förhållandevis personlig stil, vilket förstärker ett intryck av neutralitet. En ton av självklarhet ger även uppfattningen om ett visst övertag i argumentationen. Inte heller syns någon egentlig författare till i den tryckta texten, vilket ger en

anonymitet som ökar den normativa kraften (jfr Molander 1996: 9). Sammantaget framstår läromedlen som tydliga bärare av rådande kunskapssyn och kunskapstradition och sätter agendan:

The textbook is "made" into a real thing that sets the pace, provides the criteria of learning, and defines the formulas by which one arrives at the truth (Popkewitz 1998: 104).

Sfi-läromedlen utgör i stora stycken en okritisk kunskapsförmedling i stället för att uppmuntra till ett aktivt kunskapssökande och kritiskt reflekterande förhållningssätt, som annars lyfts fram som ideal i olika skoldokument.¹⁹ Särskilt påtagligt understöds det samtida budskapet "utbildning först – arbete sedan" i läroboken *+46 Del 2* (Gull & Sandvall 1997) i avsnitten "Lär att lära!" Sättet att skriva påminner här om vad man i viss läroplansforskning har kallat "den vetenskapligt rationella uttolknningen", vilket innebär att skolämnen betraktas som minivarianter av en vetenskaplig moderdisciplin (se Englund 1986).²⁰ Innehållet framställs som neutralt och avpolitiserat och anspelningar på vetenskapliga rön förstärker legitimitetsanspråken.

När inslag från forskningsrapporter införlivas i läromedelsproduktionen inbjuds läsaren också i läsningen, i receptionen att dra vissa slutsatser från den aktuella texten (se t.ex. Winther Jørgensen & Philips 2000). Exempelvis i ett avsnitt i *+46 Del 2* (Gull & Sandvall 1997) där läsaren förväntas finna ut vilken inlärningstyp hon/han anser sig vara, hänvisar läromedelsförfattarna direkt till olika forskningsresultat om funktioner i "vänster och höger hjärnhalva" (ibid: 139).

Genom att texterna ingår i ett slags vetenskapliggörande av olika sätt att lära framträder i slutändan även anspråk på att förmedla den "rätta" inställ-

¹⁹ Dock bör här tilläggas att många lärare också arbetar med ett omfattande material hämtat från tidningar och andra media. I sådana sammanhang kan förvisso en mer kritisk granskning av samhällsförhållanden förekomma, men en sådan diskussion lyser i stort sett med sin frånvaro i de läroböcker jag granskat.

²⁰ Englund (1986) inför i sin läroplansteoretiska forskning termen *konception* för att beteckna olika uttolkningar av specifika, historiskt och socialt skapade, övergripande uppfattningar om utbildningens roll i samhället. Mellan 1900 och 1980 menar han att tre olika konceptioner successivt har dominerat: den patriarkaliska, den vetenskapligt rationella och den demokratiska. På 70-talet och fram till början av 80-talet var den demokratiska konceptionen kraftfull, men under 80-talet och framför allt i början av 90-talet ser Englund en återgång till en vetenskapligt rationell konception tillsammans med en allt större förskjutning mot individualism och marknadstänkande (Englund 1986).

ningen till lärande (jfr Popkewitz 1998).²¹ Stycket om olika ”inlärningstyper” avslutas mycket riktigt också med orden: ”I nästa kapitel ska vi titta på vilka metoder som är *bäst* för de olika ”inlärningstyperna” (ibid: 139, min kursivering). Återigen kan man se hur förändringsambitionen för individen fokuseras i en speciell riktning. Det handlar om att anamma och ingå i en viss metadiskussion om lärande som i sin tur förväntas leda till framgångsrika studier, innan man kan börja att söka arbete. Det kan givetvis diskuteras mer ingående vad för slags terminologi som används i beskrivningen av olika förväntade förändringsprocesser. Men här i kapitlets avslutande del om demokratisering och sfi-utbildningen kommer begreppen *socialisation* och *fostran* att aktualiseras och relateras till *individ* och *samhälle*.

Sfi-utbildningen och ”demokrati”

Medborgare och stat i den svenska utbildningsmodellen

Att folkskolans tillkomst i regel betraktas som ett led i en långsiktig demokratisering innebär att demokratisering och utbildning kopplas samman på ett självklart sätt (Richardson 1999: 89, Englund 1986, 1995, Gerle 1999, Liedman 1997). Boli (1989) hävdar till och med att utbildning för ”medborgarskap” och därmed vissa ideal har ett särskilt starkt symbolvärde i den svenska utbildningshistorien och att man måhända rent av kan se detta som ett grundläggande drag i det svenska samhällets självsyn. Vissa forskare anser att det för Sveriges del även ryms ”en benägenhet att räkna med samhället som ett värde i sig” – som något gott i sig att respektera (t.ex. Sjögren 1996). Etnologen Annick Sjögren benämner denna tendens ”samhällelism” (ibid: 15), men kanske handlar det egentligen mer om en tilltro till staten, och då framför allt den ur socialdemokratin framsprungna välfärdsstaten med dess ambition ”att lägga livet till rätta” (Hirdman 1995). Sociologen Masoud Kamali (2000: 190) menar här att socialdemokratisk ideologi och praktik baserad på ett samarbete mellan staten och civilsamhället i dess organiserade former, som fackföreningar och jordbrukarförbund, för Sveriges vidkommande har lett till en fortlöpande reducering av skillnader och därmed också en ökning

²¹ På den ena skolan jag studerat, där denna textbok används, har många lärare också valt att arbeta utifrån en metod kallad ”learner autonomy”. ”Learner autonomy” är tillsammans med temat ”miljö” det som skolan har som sin speciella profil. Hur man talar om lärande och försöker arbeta i själva undervisningspraktiken interagerar därmed såväl med en större samhällslig utbildningsdiskurs som med framställningen i läromedlen.

av homogeniteten. Den svenska, men även den skandinaviska välfärdspolitiken anses i internationell jämförelse utmärkas av en hög grad av generalitet till skillnad från en selektiv välfärdspolitik (t.ex. Rothstein 1994).²² I en sådan konstruktion med en reducering av skillnader, ökning av homogenitet och en utpräglat generell välfärdspolitik finns en stark central auktoritetsstruktur med ömsesidiga band mellan medborgare och stat. Man kan kanske med Habermas (t.ex. 1995) säga att ett välutvecklat välfärdssystem har lyckats med att socialisera, ”församhälleliga” staten och att staten styr, penetrerar samhället.

Ramirez och Boli menar dock i sin forskning (t.ex. 1987) om massutbildningens uppkomst och dess relation till medborgarskapets formering, att man hellre, om man bortser från England, bör tala om en västeuropeisk modell än en specifikt skandinavisk. Skapandet av nationalstatens medborgare innebär enligt denna modell att staten (till skillnad från i USA och England) inlemmar individen. Genom medborgarskapet som garanterar henne rättigheter att delta på politiska, ekonomiska och kulturella arenor påläggs hon också starka skyldigheter att delta i en statligt styrd utveckling (Ramirez & Boli *ibid*: 159, se även Kamali 2000). Vissa forskare talar dock här även om en försvagning av civilsamhället, medan statens pedagogik vinner terräng (t.ex. Esping-Andersen 1990).²³

Föreställningar om demokrati och medborgarideal är nu inte historiskt konstanta utan snarare symboliskt upprättade hänvisningar till det förflutna som ständigt bearbetas och upprätthålls i nuet. Och skolan ses i detta sammanhang som en betydelsefull institution där idéer och kunskapsstilar förmedlas, bevaras och omformas och därmed också ger stadga och kontinuitet åt mänskligt liv och samhälle (t.ex. Kamali *ibid*, Liedman 1997; 50-51, Popkewitz 1998). För sfi-utbildningen, som baseras på värdegrunden i Lpf 94, gäller att den därmed också följer ”det offentliga skolväsendet som vilar på demokratins grund” (*ibid*). I kommunens skolplan för mina två sfi-skolor, skrivs följande om demokratins principer:

²² Välfärdspolitikens höga grad av *generalitet* kan enligt Rothstein något förenklat förklaras som ”att service och ekonomiska förmåner är avsedda att täcka i princip *hela* befolkningen i dess olika livsskeden efter någorlunda *enhetliga* regler” (1994: 26).

²³ Denna glidning, överlappning eller kanske ibland en sammansmältning mellan stat och civilsamhälle, såväl empiriskt som analytiskt i det svenska fallet, blev särskilt tydlig för mig i återkommande möten med forskare i Turkiet. När jag presenterade mitt material under arbetets gång hände det just att jag fick direkta frågor om varför jag skrev ”samhälle” och inte skilde mellan stat och civilsamhälle.

Skolorna skall i undervisningen och i alla andra sammanhang slå vakt om och lyfta fram demokratins principer och aktivt hindra att odemokratiska eller kränkande yttringar förs fram. Samhällets syn på jämställdhet och köns likaberättigande skall belysas i undervisningen (Utbildningsnämndens Skolplan 1997 – 1998).

Skolorna skall följaktligen ”belysa samhällets syn”, men i social och kulturell praktik är det alltid fråga om olika föreställningar, värderingar och normer som bryts mot varandra. Kontexten har betydelse för vilken innebörd eller tolkning som drivs. Sfi-lärare, skolledare och annan personal som verkar inom sfi-utbildningen är alla ”barn av sin tid”, på samma gång som de är olika som individer. Detsamma gäller sfi-deltagarna – här finns en viss gemensam referensram med uppväxt i andra länder, emigration och immigration till Sverige, men också personligt unika erfarenheter och synsätt. Därför framträder såväl samförstånd som olika ställningstaganden i mötet mellan sfi-deltagare och sfi-utbildningen, men detta är inte alltid något som uttalas eller ens är medvetet. Den lokala sfi-praktiken interagerar naturligtvis också med policynivån, något som i sig även kan innebära stor variation och olika förhållningssätt såväl på olika skolor som inom och mellan skilda kommuner. I det empiriska materialet finns många tecken på de spänningsförhållanden som policyforskare analyserat i termer av ”idévärld – praktisk värld” (Czarniawska-Jorges 1990), ”reformnivå – verklighetsnivå” (Gesser 1985), ”formuleringsarena – realiseringsarena” (Lindensjö & Lundgren 1986) eller ”debattarena – implementeringsarena” (Ball 1987, 1990).

Hur själva demokratibegreppet tolkas är inte givet på något sätt (se t.ex. Jacobsson 1997: 13-23). Richardson pekar på fyra mer preciserade innebörder för skolans del i den svenska kontexten. För det första kan man tala om utbildningsmöjligheternas demokratisering; alltså allas rätt och möjlighet till utbildning oberoende av bostadsort och ekonomiska förhållanden. Vidare diskuteras skolans betydelse för fostran till demokrati; att skolan kan bidra till skapandet av människor beredda att värna demokratiska värden. Richardsons tredje innebörd är en för alla skolpliktiga barn gemensam skola (enhets-skola) och därmed avskaffande av parallellskolsystemet. Den fjärde innebörden är elevinflytande i skolan (Richardson 1999: 89-90).

Fortsättningsvis skall jag framför allt beröra den andra punkten hos Richardson, det vill säga ”fostran till demokrati” och menar att det är möjligt att urskilja en sådan ambition också i sfi-utbildningen. Dels genom samhällsorienteringen, SO, som i sfi-undervisningen innehållsligt artikulerar hur man ”bör” leva i ”det svenska demokratiska samhället”, dels genom att man från

skolans sida uttrycker ett slags fostrande förhållningssätt i talet om kursdeltagarnas ”tillägnande av eget ansvar” i studiesituationen. ”Eget ansvar”, ett mångfasetterat och värdeladdat begrepp i svenskt samhällsliv, ser jag överhuvudtaget som en utlöpare av demokratifrågor och medborgarideal – åtminstone som det uttrycks på retorisk nivå i olika sammanhang (se t.ex. SOU 1996: 55). Richardsons övriga innebörder för demokrati återkommer jag till senare i arbetet.

SO-ämnet – normer och ideal för ett liv i det svenska samhället

Ideal som är knutna till hur man bör vara och uppträda som deltagare och medborgare i det svenska samhället artikuleras i sfi-utbildningen på olika sätt. Delvis genom en mer eller mindre implicit kollektiv tankestil, som förmedlas och erfars i den dagliga verksamheten. Men också till stor del genom struktureringen av SO-ämnet i ett antal tematiska områden. ”Saklig information” presenteras såväl som ”lämpliga” handlingsstrategier för olika roller i det svenska samhället. I kursplanen för sfi står att läsa:

För invandrare är sfi förutom att vara en källa till språkkunskap och språkutveckling, också en brygga till livet i Sverige. Varierande aspekter av samhällsliv och kultur i Sverige samt samhällets organisation, skall därför integreras i språkundervisningen, så att eleverna blir delaktiga i de förhållningssätt och de traditioner som kännetecknar det land som de nu bor i.
(SKOLFS 1994: 28)

För dagens ”målstyrda skola” gäller två olika målkategorier, dels ”mål att sträva mot”, dels ”mål att uppnå”. ”Strävansmålen” anger inriktningen på skolans arbete och därmed ”en önskad kvalitetsutveckling i skolan” (Lpf 94). Om mål att uppnå skrivs: ”dessa uttrycker vad eleverna minst ska ha uppnått när de lämnar skolan”.²⁴ Efter genomgången sfi-kurs skall ”eleven ha uppnått” följande i den samhällsorienterande delen:

²⁴ Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål (SFS 1994:23). Skolan tillskrivs ”ansvar” och det ställs ”krav på utbildningen” (ibid). Specifikt om krav skriver man i SKOLFS 1994: 23 – se till exempel Skolverkets samlingshäfte *Sfi och Grundläggande vuxenutbildning – Program mål, kursplaner och betygskriterier* (1998b), sidan 5.

Eleven skall

- ha fördjupad kunskap om det svenska samhället, om lag och rätt, bl.a. barns rättigheter, om jämställdhet mellan män och kvinnor, och om normer och värderingar som är centrala i det svenska samhället,
- ha kännedom om arbetslivets villkor

(Regeringsbeslut 1994-06-30 nr 23, Kursplan för svenskundervisning för invandrare [sfi])

Men varje skola har en förhållandevis stor frihet att själv välja *hur* målen skall uppnås.²⁵ En skolledare berättar om hur innehåll och uppläggnings av SO-området bestäms och med detta avser hon inte SO-test:

SL 2: Vi har ju haft ett sådant där SO, SO-material – ja, det är en samhällsorientering på det sättet att det är närområdet också. Det är alltså hur funkar sjukvården, hur funkar försäkringskassan, hur funkar konsumentlagar – hur funkar det när man köper någonting – ganska grundläggande.... Och hur styrs Sverige väldigt, väldigt enkelt. Hur ser bostadsmarknaden ut med bostadsrätter och hyresrätter. Och även lag, hur ser lagstiftningen ut – men det ser väldigt olika ut. I vissa grupper så tror jag att man ägnar mycket mer tid åt detta än i andra grupper. I vissa grupper så tror jag att det blir en konkretare samhällsorientering än det blir i andra. Men tidigare i alla fall så utmynnade detta i ett centralt SO-test över Göteborg där man skulle ha gått igenom de här olika temaområdena, men sedan har hela den här diskussionen varit om man verkligen ska testa av sådant eller om man ska förutsätta det ändå sker – att man grupparbetar kring det i stället.

MC: Mm. Som du säger nu så vilar det väldigt mycket på läraren då. Det är en stor frihet, så vissa lärare kan bara välja vissa områden...

SL2: Ja. Man kan säga så här att en kurs ska egentligen – man ska ju behandla de här områdena under en kurs.

MC: Vem har bestämt de områdena då?

SL2: Ja, men det är en – det är ett gemensamt (*paus*) tema, vad ska man säga de här temana de blir så självklara. De finns i läromedel till exempel. De finns i arbetsplanerna – så att det är från olika skolor här i Göteborg så att det är liksom en gemensam ... en kollektiv uppfattning skulle jag vilja säga.

Skolledarens resonemang går att relatera till olika typer av diskursivt tal i *läromedel*, *arbetsplaner* och underförstått *samtal* lärare, övrig personal och skolor emellan. Dessa olika ”tal” leder enligt skolledaren fram till vad hon kallar ”en kollektiv uppfattning” om vad som bör ingå i SO-området (jfr

²⁵ Se till exempel *Vem bestämmer? En översiktlig beskrivning av skolans styrning och ansvarsfördelning*, (Skolverket 1994).

Fleck [1935] 1997). Den gemensamma tankestilen som i så hög grad tas för given, tycks därmed inte heller behöva underkastas några beslut.²⁶ Innehållsmässigt handlar SO i det som skolledaren berättar till stor del om olika roller i det svenska samhället: att vara patient, klient, konsument, hyresgäst, men också att känna till Sveriges styrelseskick och historia.

De två läromedlen *Vägen till Sverige, Textbok A och B* (Manne & Lundh 1995a, 1995b), respektive *+46 Del 1 och 2, Svenska som andraspråk* (Gull & Klintonberg 1996, Gull & Sandvall 1997) tar delvis upp liknande teman som skolledaren. Framför allt det senare har ett omfångsrikt samhällsstoff omsorgsfullt uppbyggt kring ett antal teman, som barnuppfostran, sexualupplysning, familjetyper i relation till vad lagen säger och kommunens ekonomi.²⁷

Vad som framför allt lyfts fram i samhällsbeskrivningen är en etniskt ”svensk” historia och inte den levda mångfald som man till exempel skriver om i *Slutbetänkandet från invandrapolitiska kommittén* (SOU 1996: 55):

Att Sverige i dag är annorlunda än för tjugo år sedan är en viktig utgångspunkt. Genom de senaste decenniernas invandring och genom internationaliseringen har Sverige blivit mångkulturellt. Detta är ett faktum som måste avspeglas i den nya politiken (SOU 1996: 55, s 309).

Den invandring och den förändringsprocess som den politiska kommittén kallar ”faktum” eller ”samhällets nya normalitet” (ibid) speglas inte i lärobokstexterna. Migrationshistoriska inslag i läroböckerna handlar till exempel i stället om en miljon svenskar som utvandrade till Nordamerika 1840 till 1930 (Gull & Klintonberg 1996: 112). Det förekommer inte heller i läroböckerna några exempel som visar på den förändring som ägt rum vad avser den

²⁶ En arbetsgrupp på kommunens Utbildningsnämnd utarbetade dock ett kommentarmaterial för sfi-betyg i december 1994. Det innefattar också vilka områden inom ”Samhällsorientering” som eleven skall ha kunskaper om för att få betyget godkänd: ”1. Familj, sex och samlevnad 2. Bostad 3. Sjukvård 4. Konsumtion 5. Kommunikation och massmedier 6. Arbetsmarknad och utbildning 7. Fritid, kultur 8. Sverige, Göteborg 9. Miljö 10. Sveriges politik – Utöver de allmänna kraven krävs att eleven genomför en fördjupningsuppgift i ett ämne inom ramen för områdena ovan (1-10)” (”Sfi – kommentarmaterial till betygskriterier”, Göteborgs stad Utbildning 1994). Det är värt att lägga märke till ”Familj, sex och samlevnad” står som första punkt i den kollektiva uppfattningen om vad som skall förmedlas i SO. Likaså att punkt 8 innehåller ”Sverige, Göteborg” – världen i övrigt var finns den? Och politik handlar förstås om Sveriges politik.

²⁷ Dessa områden överensstämmer i stort med de områden som arbetsgruppen i kommunens Utbildningsnämnd skriver om i december 1994. En av läroboksförfattarna arbetar också i kommunen – huruvida man följt de områden och anvisningar som utfärdats lokalt, då man skrev läroboken har jag ingen kunskap om.

svenska befolkningens sammansättning; något som man sedan länge lyft fram såväl inom forskning²⁸ som i politiska dokument. I stället görs en återkommande och tydlig dikotomisering mellan ”vi” och ”de andra”; ”svensken” exemplifieras alltid med vad man skulle kunna kalla ”etniska svenskar” som ställs mot ”de andra”. I *+46 Del 1 och 2, Svenska som andraspråk* (Gull & Klintenberg 1996, Gull & Sandvall 1997) ombeds läsaren också gång på gång att göra jämförelser mellan Sverige och ”hemlandet” och ”svenskarna” i bestämd form pluralis är alltid just ”etniska svenskar” och ingenting annat. I alla fall att döma av de namn och bilder som presenteras. ”Fakta” i *Vägen till Sverige, Textbok A och B* (Manne & Lundh 1995a, 1995b), skriven i samma anda, handlar också så gott som alltid om enbart ”etniska svenskar”. Avsnittet ”Vad äter en svensk?” illustrerat med foto lyder:

Det här är en typisk svensk. Han äter mycket potatis och mycket bröd och ganska mycket korv och köttbullar. Han tycker om pannkakor, och han gillar också pasta och pizza. Han äter ganska mycket grönsaker, men inte så mycket fisk. Han dricker mjölk eller öl till maten. Och han dricker *mycket* kaffe! (Manne & Lundh 1995b: 39).

I *Vägen till Sverige* representeras förvisso karaktärsfigurena, till skillnad från i *+46 Del 1 och 2*, av Hassan, Indira, Maria, Betty, Carlo och Kofi – alla är de på väg in i Sverige. Men på denna väg möter de just ”svenskar” och åter ”svenskar”. Den förste svensken som de möter är läraren Åke Jansson och hans familj (Manne & Lundh 1995a: 13, 19) – den andra familjen som dyker upp är klädd i svensk folkdräkt (ibid: 76). Faktatexten ”Svensken och hans pengar” handlar om Jan Svensson (ibid 112), och angående vad ”svenskarna” gör på fritiden berättas:

Svenskarna tycker om att läsa på fritiden. Av hundra säger 75 att de läser en tidning varje dag... 48 personer säger att de tycker om att vara ute och promenera, och att det gör de ofta. På vintern åker många skidor eller skridskor... Många syr eller stickar på fritiden. Andra arbetar i trädgården eller reparerar huset eller bilen (ibid: 103).

Presentationen av Sverige och ’svenska’ förhållanden i de aktuella läromedlen visar genomgående på ett markant dikotomt tänkande i ett ”vi” och ”de”

²⁸ Så diskuteras till exempel såväl mönster i inflyttning till Sverige som den svenska befolkningens struktur i *Det sociala landskapet – En sociologisk beskrivning av Sverige från 50-tal till 90-tal* (Ahme, Roman & Franzén 1996/2000: 86-94).

och på en uttalat selektiv historieskrivning.²⁹ Huruvida detta skall uppfattas som en diskursiv utestängning kan diskuteras, men det är ofrånkomligt en viss mental karta som artikuleras och därmed en viss terräng som synliggörs. Hur genomtänkt språkbruk och förhållningssätt är får vara en öppen fråga. Som helhet menar jag ändå att det framträder en slags fostrande ton och ambition i det material som används. I synnerhet +46 *Del 1 och 2, Svenska som andraspråk* har många exempel (Gull & Klintonberg 1996, Gull & Sandvall 1997). Frågor ställs som: ”Kan du det här?” följt av ”Kan du berätta om Sverige? Kan du berätta om ditt hemland? Kan du berätta om skillnader och likheter mellan Sverige och ditt hemland? Kan du beskriva vägen hem till dig?” Sammantaget skulle man gott och väl kunna tala om tydliga ”inviter”, till en slags insocialisering eller fostran in i det svenska samhället (jfr Hirdman 1995).

Fostran till demokrati – medborgarfostran?

”Fostran” är nu inte något begrepp som man använder explicit mer än undantagsvis ibland sfi-utbildarna (jfr Carleheden 2002). Sfi är ju trots allt en utbildning för vuxna och inte en barn- eller ungdomsskola och det tycks självklart att ”socialisation” hör barn- och ungdomstiden till. På min fråga om skillnaden mellan att undervisa vuxna och barn är det också flera av intervju-personerna som säger att den är betydande. En skolledare tar direkt avstånd från en uppfostrande roll i förhållande till vuxna:

Den allra viktigaste skillnaden är ju att när man undervisar barn så har man den här uppfostrande rollen också som man inte kan ta på sig, tycker jag, med vuxna. Och det handlar mycket om det här med respekt för integritet – det ska man givetvis ha gentemot barn också men på något vis ligger det i lärarrollen också att uppfostra, att tala om vad som är rätt och fel. Och det kan ju hända att man behöver göra det ibland med vuxna också, men man gör det på ett helt annat sätt där man (paus) hur ska man säga – man låter dem vara självständiga vuxna människor på ett sätt som man kanske inte låter barnen vara. För där tar man på sig den rätten att tala om för dem vad är rätt och vad är fel och hur bör man tänka och hur ska man inte tänka. Så det är väl, det är det allra viktigaste (SL3).

²⁹ Inte heller könsaspekter tas upp direkt i texterna, vilket kan te sig märkligt med tanke på att till exempel ”Familj, sex och samlevnad” står som första punkt på uppräknade områden att gå igenom i SO. Märkligt också eftersom jämställdhet mellan könen aktualiseras i styrdokument på olika nivåer – jag återkommer till jämställdhet som norm framför allt i kapitel 8.

Förvisso tycks själva lärarrollen för skolledaren innehålla en ”uppfostrande” dimension, även om hon samtidigt distanserar sig. Och man kan behöva ”tala om vad som är rätt och fel” även för vuxna – här skymtar åter en ambivalent hållning.

Om nu skolledare och sfi-lärare explicit tar avstånd från ”fostran” när vi talar om sfi-undervisningen, använder flera av intervjupersonerna likväl en slags ”fostrande” terminologi då de beskriver hur de uppfattar kursdeltagarnas ”förmåga” och ”inställning” till att ”ta eget ansvar” för studier. Uttrycket ”eget ansvar”³⁰ uppfattar jag på en retorisk nivå vara knutet till demokrati-frågor och medborgarideal. Inte minst återkommer begreppet regelbundet sedan mitten av 1990-talet i ”den nya invandrapolitiken”. ”Grundsynen” i *Invandrapolitiska kommitténs slutbetänkande – Sverige framtiden och mångfalden* (SOU 1996: 55) beskrivs som: ”att människor är självständiga och ansvarstagande” (ibid s 11) och en ny politik måste ”starkare än hittills betona och ge utrymme för individens eget ansvar och egna initiativ” (ibid s 311).

Begreppet ”ansvar” utgör också ett särskilt tydligt exempel på hur innebörden kan variera utifrån en specifik situation – även inom ett och samma samtal. Men här skall uppmärksammas hur lärare och skolledare återger hur kursdeltagarna ”tillägnar sig” ”eget ansvar” i förhållande till sina studier. En process som intervjupersonerna ofta beskriver just i termer av fostran:

Exempel 1

MC: Och ... hur fungerar det i praktiken då?

L1: Det tar ju väldigt lång tid att få dem att bli så att säga självständiga.

MC: Ja. Tar de ansvar för sina egna studier?

L1: En del gör ju det, som man riktigt har inskolat, men det tar ju faktiskt flera terminer innan de blir så att säga självgående och förstår att de måste gå vidare.

Exempel 2

MC: I olika skoldirektiv står det mycket om eget ansvar för studier... hur fungerar det i praktiken?

L2: ... Men sedan så tycker jag att lågutbildade är väldigt duktiga på att göra sina uppgifter, att arbeta hemma. Men att ta det egna ansvaret – det är väldigt väldigt svårt att få igång dem. Väldigt väldigt svårt, det tar jättelång tid och... Med lågutbildade så frångår jag det nästan. Jag låter dem kanske mer växa som individer, att de kanske får gå fram och göra någonting som är speciellt för dem.

³⁰ Jag återkommer till detta begrepp även senare i arbetet, främst i kapitlen 6 och 8.

Exempel 3

Skolledare 2: ... speciellt lågutbildade kursdeltagare förstår inte riktigt vad skolan är till för och vad man förväntar sig av den sedan. Vi försöker då från skolans sida vara tydliga med vilka förväntningar vi har – men kursdeltagaren kanske inte ser det ändå för det ser inte ut som den skolan de är vana vid. Det har också med aktivitet att göra. Om man är fostrad i en passiv skola där man ska ta emot kunskaper och man kanske till och med är rädd för den personen som... så är det här.. verkar detta vara den totala friheten... Det tror jag inte att barn upplever. För jag tänker på att mina barn går ju i skolan nu – de är fostrade redan... de tog steget in i en sådan där förskoleverksamhet att man har friheten. Att man också ska planera efter den och det läggs mycket... – jag har en flicka som går i tvåan nu och hon gör sina veckoplaneringar men att det är jättesvårt att diskutera självständigt arbete med vuxna lågutbildade. Både invandrare och svenskar – det är någonting som de måste tränas in i och på något sätt och bli vän med och tycka om.

I intervjuцитaten förekommer ett antal ord som kan förknippas med fostran eller socialisering på olika sätt: ”bli självständiga”, ”inskolat”, ”bli självgående”, ”väldigt duktiga”, ”låta dem växa som individer”, ”någonting som de måste tränas in i” och ”bli vän med och tycka om”. Läggs också märke till hur skolledaren talar om att hennes barn ”fostrats till frihet” (jfr Carleheden 2002). Språkbruket antyder överlag ett påtagligt ”barnperspektiv” – i den meningen att man talar om deltagarna som om de vore barn. Samtidigt uttrycker utbildarna obehag och olust, när de ingår i talet om sfi-undervisningens ”fostrande” roll. En lärare säger till exempel, när vi talar om samhällsorientering att hon ofta känner sig ”larvig”, då hon undervisar om ”sådant som är självklart för oss som skola och sjukvård”:

Det känns litet som att sätta sig på höga hästar, även om jag tycker någonsans att de ska få lära sig det där. Det kan bli sådana stötestenar annars (L 8).

Återigen artikuleras ett visst vankelmod – det finns information som är viktig att förmedla, men ett problem i hur det kan ske och hur man kan tala om det:

Det kan bli som att läraren framstår som förmyndaraktig... Att vi vet – Ja, vi vet ja och ni ska lära er ja. Fast det kanske inte är något problem egentligen – det kanske är mer så att det är vi som känner det så... I och med att Sverige allmänt har en roll som förmyndare överhuvudtaget – ett besserwisser-land litet grand så där...(L 8).

Om denne lärare uttrycker tveksamhet i förmedlingen av samhällsorientering, intar en av skolledarna en betydligt mer positiv inställning till ”samhällsfostran”

ran” eller ”medborgarfostran”. Det är samme skolledare (SL3), som tidigare menar att den viktigaste skillnaden mellan att undervisa vuxna och barn är att inte kunna ta på sig en uppfostrande roll gentemot de vuxna:

MC: Ja. Det här med social kompetens då – samhällsfostran, medborgarfostran – hur fungerar det i praktiken? Och vad vill lärare och skola? Vad vill elever? Och vad undervisar man i? Har du något att säga här?

SL3: Det är kanske litet vad jag redan har sagt – att man – att jag tycker att sfi borde i högre grad än vad det är idag ha den prägel – jag tycker att det var väldigt bra ord du har där om samhällsfostran eller medborgarfostran eller medborgerlig kompetens eller något sådant – att det är det som det ska handla om.

En och samma person kan alltså i ena stunden ta avstånd från ett förhållningssätt för att strax därpå under samma samtal ställa sig betydligt mer positiv. Svaren beror delvis på själva situationen, men också på att begreppet i sig tycks ”mångbetonat” (se t.ex. Baumann 1996, Talja 1999, Wetherell & Potter 1988). Beroende på vilka värden som aktiveras i resonemangen framträder olika spänningar. Det verkar till exempel förhållandevis enkelt för intervjupersonerna att inta en reflexiv hållning till fostran då samtalet rör sig på individnivå och om barn i förhållande till vuxna. Men när talet går över till att handla om invandraren i förhållande till det svenska samhället tycks betydligt mer symbolladdade, icke ifrågasättbara värden sättas på spel. Värden och värdehierarkier i det ”svenska” majoritetssamhället ges på ett förhållandevis oproblematiserat sätt företräde. Det egna, ”det svenska” ges normativ preferens – även vad gäller nyanlända immigranter. Informationen, det sakliga tycks gå över till att bli norm.

Sammanfattning

Sammantaget tycks det finnas ett antal grundläggande ”svenska” samhällsliga värden och ideologiskt laddade förhållningssätt involverade såväl i själva SO-ämnet som i sfi-praktiken som helhet – sfi ingår alltså i en större utbildningsdiskurs. För det första tycks ”utbildning” alltid vara oemotsagt bra, skola gäller hela livet och det ses som självklart i ett ”kunskapsamhälle” som på retorisk nivå tenderar att se själva samhället som en skolarena. För

det andra presenteras Sverige som helsvenskt³¹ inom sfi-utbildningen och sfi-deltagare uppfattas som ”de andra” – det ”informerar” om olika roller och strategier att träda in i. Läroböcker och annat material liksom själva undervisningspraktiken ger uttryck för och interagerar med rådande värderingar, normer och tänkesätt. De värden och bilder som förmedlas till sfi-deltagarna i läroböckerna under olika tidsperioder handlar mycket om att bli duktiga arbetare, goda klienter och goda elever och inte minst goda ”demokratiska” medborgare i en ”svensk” anda.

Till sist, tycks det möjligt att i sfi-utbildningen se en slags fostrande ambition i förhållande till kursdeltagarna – ibland näst intill ett ”barnperspektiv”. Men sfi-utbildarna uttalar i detta sammanhang också ett visst obehag och en viss olust – man vill inte gärna explicit tala om fostran i förhållande till vuxna människor. Dock har svenska skolan som det skrivs i ”värdegrunden” i Lpf 94, styrdokument också för sfi: ”en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på”. Här skrivs också i direkta ordalag om ”individens fostran” – i förlängningen en medborgarfostran:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition³² och västerländsk humanism sker detta genom individens *fostran* (min kursivering) till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpf 94).

I texten framträder överhuvudtaget flera starka symbolvärden som det finns skäl att återkomma till. I nästa kapitel kommer vi att träda in i själva sfi-skolan för att se närmare på dess symboliskt konstruerade fysiska miljö och den institutionella inramningen.

³¹ Liksom könsneutralt bör tilläggas, men könsaspekter återkommer som nämnts längre fram i arbetet.

³² Omtolkning och nykonstruktion av våra ”traditioner” sker egentligen ständigt, även om våra tanketraditioner och idéer ofta uppvisar ”en påfallande seghet”, som idéhistorikern Sven-Eric Liedman uttrycker det (1997: 50-51). Den etik som sägs ”förvaltas av kristen tradition” fastslogs som värdegrund efter en politisk strid i riksdagen i början av 1990-talet (se t.ex. Richardson 1999: 126). Snarare har annars svenska skolväsendet sekulariserats under 1900-talet, dels genom ”ett organisatoriskt frigörande från kyrklig ledning, dels genom en förändring av målsättningen för och innehållet i kristendomsundervisningen” (ibid: 88). Det senare ledde fram till att ämnet religionskunskap fick samma ställning och målsättning som övriga orienteringsämnen i den meningen att kunskapsförmedlingen skulle vara saklig och objektiv och att skolan i religiöst avseende skulle förhålla sig neutral (ibid).

Sfi-skolan och den institutionella inramningen

Det är klart att man skulle vilja se skolan, om man fick drömma, som en helt annan *institution* – nu är ju skolan klassrum och kurser, terminsstart och – alltså det är väldigt, väldigt indelat och väldigt olikt resten av samhället. Så att det är klart att man, att jag skulle vilja se skolan mycket mera öppen och mycket mindre rigid (SL 1).

Till skillnad från diskussionen om ”samhällets” tydliga närvaro i sfi-undervisningen i förra kapitlet, menar skolledaren i citatet ovan att den är avskild från ”samhället utanför”. Hon drömmer om en mer öppen och flexibel skola, som inte präglas så mycket av en ”gammal skolkultur” med viss schemaläggning och kurs- och gruppindelning. Det är denna institutionella miljö, en slags mellannivå i sfi-utbildningen, som vi nu skall se närmare på och som i hög grad hör samman med samhället i övrigt och då inte minst i skolans samverkan, interaktion med flera andra samhällsliga institutioner.

Kapitlet inleds med en beskrivning av sfi-skolorna, som en ”traditionell” men också mycket tidstypisk miljö med ett antal aktörer tydligt förankrade i ett välfärdstänkande. Inte minst finns här ett antal yrkespersoner knutna till fenomenet ”invandrare” i en omfattande byråkratisk organisation. Därefter

följer ett avsnitt om sfi-utbildningens interaktion med socialtjänsten, vilket till stor del handlar om den närvarokontroll, som skolan utför för socialbyråernas räkning. Därefter diskuteras den så kallade sfi-nivån och bedömningen av språkkunskaper, där arbetsförmedling och skola interagerar och ibland även samverkar kring en ”magisk gräns” i en social praktik som sorterar och skiktar arbetsökande sfi-deltagare. Lärarna berättar här också om försök till mothandlingar. Till sist uppmärksammar jag hur sfi tillsammans med arbetsförmedlingen också ingår i en mer allmän sortering och åtgärdstänkande som till stor del utgår från ett grundläggande bristperspektiv.

I det empiriska materialet till detta kapitel ingår fältdata, dokument och intervjuer med sfi-personalen och handläggare på arbetsförmedlingens ”sfi-funktion”, men också mina egna erfarenheter.

Skolan som institution – ”traditionell” och tidstypisk

Den fysiska miljön

De båda sfi-skolorna, två vuxengymnasier, är inrymda i reguljära skolbyggnader, den ena en gammal pampig stor byggnad som en gång varit lärarhögskola och den andra är belägen i ett komplex av olika byggnader i ett dynamiskt och expanderande så kallat kunskapscentrum. Båda gymnasierna präglas tydligt av vad man kan kalla en typisk skolmiljö; korridorer och klassrum andas ”skola” eller som en av lärarna uttrycker det: ”Skolan sitter i väggarna”. Klassrummen är i regel möblerade med bänkar riktade mot en ”whiteboard”, där läraren också har sitt bord placerat. På väggarna sitter elevarbeten, kartor och planscher liksom olika instruktionsmallar för lektionerna. Läroböcker, lexikon och annat arbetsmaterial förvaras i höga skåp som läraren låser upp. På var och en av dessa skolor har jag intervjuat kursdeltagarna.¹

I den ena skolan har vi träffats i ett par mindre arbetsrum i anslutning till skolans expedition, där administrativ personal, skolledning, kurator och syokonsulent har sin verksamhet. Rummen är utrustade med kontorsmöbler och i bokhyllorna står pärmar och annat administrativt material. På den andra sko-

¹ För lärarnas del har det varierat vilken intervju lokal som använts. Antingen har vi träffats på respektive skola eller på mitt arbetsrum på universitetet. Jag erbjöd mig att komma till skolan som första alternativ, men föreslog också min institution som en möjlig mötesplats. Flera, men inte alla, valde att komma till mitt arbetsrum. Övrig skolpersonal och arbetsförmedlare har intervjuats på respektive arbetsplats.

lan har intervjuerna skett i ett konferensrum – även detta beläget i närheten av skolexpeditionen. Möblemanget här bestod av ett avlångt bord med stolar runtom och på väggarna hängde äldre skolplanscher från 60- och 70-talet med naturmotiv. På flera sätt är båda skolorna exempel på en ganska ”traditionell svensk skola”; här arbetar lärarna och här bedriver kursdeltagarna sina sfi-studier. Det är alltså fråga om en institution som genom sin fysiska miljö uttrycker nedärvda traditioner och praxis, men den visar också på dagens budskap i det ”svenska kunskapssamhället”. Affischer och broschyrer på båda sfi-skolorna gör reklam för Kunskapslyftet och andra aktiviteter för förkovring. Skyltar och anslag anspelar på dagens iver att satsa på ”kunskap”, och på ena skolan har vägarna mellan byggnaderna namn som ”Kunskaps-gången”, ”Utvecklingsgatan” och ”Forskningsgången”.²

Att jag ofta träffat intervjupersonerna i nära anslutning till de båda skolornas expedition har inte varit oviktigt. Bland annat har jag där kunnat höra olika samtal och iaktta olika aktiviteter medan jag väntat. Såväl deltagare som lärare efterfrågar information eller söker hjälp av olika slag. Jag har också sett hur kursdeltagare hämtar och lämnar blanketter och intyg, beställer tid eller sitter och väntar på att träffa syo-konsulent, kurator eller någon annan av skolans personal.

Organisatorisk miljö

Överhuvudtaget karaktäriseras hela 1990-talet för sfi-utbildningens del i Göteborg av en omfattande omorganisation och ständiga omflyttningar – ”riva ned och bygga nytt”, som en lärare uttrycker det. Vissa lärar- och deltagargrupper har bytt organisation sex gånger under en tioårsperiod. Och under den tid som jag genomför mina intervjuer upphör ena sfi-skolan helt med sin verksamhet och lärargrupp och kursdeltagare förs över på andra enheter inom kommunen. Vad som också händer under avhandlingsprojektets gång är att vuxenundervisningen i Göteborg omorganiseras från att ha varit

² Sfi-deltagarnas skolerfarenheter från Turkiet kommer att beröras längre fram, bland annat i en diskussion om lärande. Men jag vill ändå även nämna något om den turkiska skolmiljön utifrån de skolor och vuxenutbildningscentra som jag besökt. Flera yttre skillnader är påtagliga. De turkiska lokalerna har till exempel varit betydligt enklare vad gäller möbler, utrustning och olika slags material. Rummen har varit ganska kala utan textilier och vintertid ofta dragiga och kalla, eftersom man endast har enkla kaminer för uppvärmning. Den turkiska skolmiljön är symbolbemängd på sitt bestämda sätt. Självfallet finns i varje klassrum en byst eller ett porträtt av Mustafa Kemal Atatürk, som valdes till landets förste president vid republikens bildande 1923.

reguljärt Komvux till att bli ett marknadsanpassat företag som konkurrensutsätts. I olika politiska dokument under mandatperioden hösten 1998 – hösten 2002 beskrivs ett alltmer marknadsanpassad förhållningssätt också för sfi-utbildningen. Denna omorganisation kallas ”den samlade förnyelsen av sfi”.³ Det ställs till exempel ”stora krav på snabbhet och flexibilitet när det gäller att ställa om utbildningsproduktionen såväl innehållsmässigt som volymmässigt” (Tjänsteutlåtande Rnr 54/01, dnr 0879, Göteborgs stadskansli). Här ingår en mångfald parter dels genom att utbildningsanordnarna blivit fler, dels genom att flyktingmottagning, arbetsmarknad, socialtjänst och arbetsförmedling förväntas ingå mer aktivt i själva sfi-undervisningen.⁴ Marknadsdiskursen gör sig även påmind i diskussioner om övertalighet av lärare, vilken sägs vara orsakad av ”minskade leveranser” (ibid) – alltså man har inte fått in tillräckligt antal beställningar på kurser. Det är under sådana förhållanden som den aktuella undervisningspraktiken bedrivs. Såväl utbildare och deltagare känner av ständigt minskande resurser för undervisningen och pågående omorganisation. Det har till exempel efter hand blivit färre lektioner per dag, men också fler deltagare i varje grupp. De deltagare som jag har intervjuat har i regel tre lektioner per dag, vilket innebär två klocktimmar. I varje grupp går 18-22 deltagare. Den ekonomiska åtstramningen kan ibland ta sig något paradoxala uttryck i den dagliga verksamheten – så finns det till exempel en stor gymnastiksal på den ena skolan, men den har man inte tillgång till den eftersom den är uthyrd till utomstående för att få intäkter.

Elevkonferenser – ”behandlingen” av sfi-deltagare

Båda sfi-skolorna har tillgång till kurator och syo-konsulent, och en av skolorna har dessutom en skolsköterska anställd. I deras verksamheter ingår delar av skolans vidgade och nya uppgifter, karakteristiska för skolans utveckling under 1900-talet (Richardson 1999). Inom ramen för en generell välfärdspolitik fick skolan nya uppgifter och ansvarsområden, såsom skolbad,

³ Se till exempel ”Utredningen om sfi-antagningens organisation i vuxenutbildning” 7/3-2000 Vuxenutbildningsförvaltningen, Göteborgs Stad.

⁴ Vad denna förändringsprocess innebär och hur denna omstrukturering påverkar arbets-situation för både utbildare och kursdeltagare kommer att studeras i ett forskningsprojekt ”Konkurrerande idéer i ’den samlade förnyelsen av sfi’ – En studie av diskursiva praktiker i en sfi-utbildning under omorganisation”. Projektet, som finansieras av Vetenskapsrådet, skall genomföras av Dennis Beach, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet och mig själv vid Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.

skoltandvård och skolhälsovård, psykolog- och kuratorsverksamhet, studie- och yrkesrådgivning och skolmåltidsverksamhet (Richardson ibid: 89). Flera av dessa uppdrag återfinns alltså även inom sfi-skolan. Bland annat har man återkommande ”klass-” eller ”elevkonferenser”. Vid dessa sammankomster deltar olika yrkesgrupper för att ”allsidigt belysa eleven”:

... jag menar där sitter vi ju lärare, SYO, kurator, studieledare eller skolledare – så att eleven skall belysas från många olika synvinklar innan vi fattar beslut att någon inte får fortsätta.... Så att det är väldigt, väldigt noggrant vi prövar det, går igenom det (SL 2).

Sfi-deltagaren deltar följaktligen inte själv, men har tidigare haft möjlighet till enskilt samtal med sin lärare. Då jag vid ett tillfälle presenterade en preliminär analys på en av sfi-skolorna kommenterade en av de närvarande lärarna denna ordning med att eftersom hennes egen son till och med skulle delta i utvecklingssamtal på dagis, så ”var det inte litet konstigt att en vuxenstuderande inte deltog på en konferens om sig själv?” Detta ”uppifrånperspektiv” i sfi-skolans verksamhet kan ställas mot den tidigare diskussionen om ”eget ansvar”, men också gentemot den demokratiaspekt som handlar om elevinflytande (se Richardson 1999: 89-90). Sättet att agera skulle också kunna tolkas som bristande respekt för kursdeltagarens autonomi och subjektivitet. Från skolledningens sida förklaras nuvarande arbetssätt med att det skulle vara svårhanterligt om alla kursdeltagare skall närvara, eftersom man ”behandlar” många elever vid varje konferens. Ordet ”behandla” antyder också en särskild gång i de ärenden som ska tas upp – beslut skall fattas och vissa åtgärder vidtagas. Etnicitetsforskaren Charles Westin har tidigare skrivit om vad han kallar ”behandlingen” i mottagningen av asiatiska flyktingar från Uganda (1986). Han talar här bland annat om ett ”omhändertagandeperspektiv”, som försätter människor i en slags kollektiv patientsituation:

De informerades förvisso om vad som förestod dem, de kunde avböja eller samtycka till olika förslag som förelades dem, men planeringen, initiativen och gången i händelseutvecklingen bestämdes en tid framöver av de svenska myndigheterna (ibid: 13).

Det har förvisso förflutit över tjugo år sedan mottagandet av Uganda-asiaterna, men som Elsie Franzén uttrycker det i *Invandring och arbetslöshet* (1997: 100):

...tycks flyktingmottagandet ha byråkratiserats än mer och det Westin kallar 'gången i händelseutvecklingen' blivit än mer formaliserad. Vid sidan om honnörsuttalanden om helhetssyn och samordning mellan olika myndigheter förekommer formuleringar som klart anger vad flyktingarna ska gå igenom i en integrationsprocess.

De sfi-deltagare som jag har träffat ingår nu inte i kategorin "flyktingar"⁵, men på de två sfi-skolorna tycks man inte göra någon egentlig åtskillnad i själva "behandlingsgången", då man till exempel diskuterar fortsatta studier för en kursdeltagare på "elevkonferensen".

"Invandraren" som byråkratiskt objekt

Ett bestående intryck i min studie är de många olika yrkesgrupper som deltar i hanteringen av olika ärenden med kursdeltagare, både inom skolan och i dess samverkan med andra samhällsinstitutioner. Som jag nämnt har sfi tilldelats en mångfasetterad funktion från den svenska statens sida, bland annat som en viktig del av integrationspolitiken som den kom att utformas efter riksdagens beslut 1998. I denna "integrationsverksamhet" ingår ett flertal parter som socialtjänsten, flyktingmottagande och arbetsförmedling.

Överhuvudtaget förekommer sedan länge en betydande institutionell verksamhet kring fenomenet "invandrare". Etnologen Owe Ronström (1989) är en av dem som påpekat att man från 1960-talet och framåt kan följa en utveckling som leder fram till ett slags "Invandrar-Sverige", där ord, tanke och handlande samspelar i ett komplext förlopp. Av flera olika processer som ingår i detta skulle en kunna kallas just "invandrisering" eller "invandrarifiering", en process som inte tycks ha avtagit i nutidens Sverige.⁶ Ronström skriver bland annat följande om "invandriseringens" effekter:

När väl begreppet invandrare myntats och fått tillräcklig spridning, kommer det att stå för mycket mer än vad som från början var avsett. Precis som

⁵ Som beskrivits tidigare har tio av de tolv sfi-studerande kvinnorna i min studie emigrerat för att gifta sig med turkiska män bosatta i Sverige. Därmed hör de enligt den officiella klassifikationen hemma under kategorin "anknytningsinvandrare", vilken i sin tur är underordnad paraplybegreppet "invandrare".

⁶ Dessa begrepp bör skiljas från "etnifiering" som används i samtida diskussioner där många, inklusive undertecknad, menar att det finns en utbredd tendens att förklara sociala problem och processer i etniska termer i stället för att se dem som strukturella samhällsliga missförhållanden (se t.ex. Bunar 2001, Franzén 1999, Runfors 1996). Debatten om "etnifierande" och "kulturaliserande" processer pågår i skilda sammanhang (se t.ex. Gruber 2001, Pred 2000, Ålund 1997).

begreppet kultur har sprängts genom att kopplas med bindestreck till alla möjliga fenomen, har vi fått invandrarpsykologer⁷, invandarmusik, invandrararmat etc. Därigenom har invandrare blivit en meningsgivare med stor social verkningsgrad (ibid: 24).

I många avseenden har ”invandrarna” kommit att få en ganska framträdande roll i det svenska samhället. Det har inte bara konstruerats en beteckning; man har också format och gett gestalt åt ”invandraren” som blivit föremål för olika verksamheter. Radio- och TV-program ägnas ”invandraren” och det har skrivits böcker och artiklar, hållits föredrag, givits kurser och forskats kring denna gestalt. Inte minst har ”invandraren” kommit att bli ett objekt i en stor byråkratisk organisation.

Mängden av olika yrkesaktiva knutna till ”invandrare” kommenteras också av lingvisten Bratt Paulston redan på tidigt 80-tal i hennes kritiska genomgång av svensk forskning och debatt kring tvåspråkighet i Sverige (1983: 19). Hon hävdar i detta sammanhang att forskning kring språkfrågor i Sverige inte lika ofta som i USA skett utifrån ett konfliktperspektiv. Något som i praktiken innebär att det från svensk horisont kan vara svårt att se maktrelationer. Så ställs till exempel inte *cui bono*-frågan (”vem gynnas?”) i Sverige, vilket är brukligt i studier med ett konfliktteoretiskt perspektiv. Och detta trots att den aktuella litteraturen i Sverige visar att det vuxit fram en mycket stor ”kader eller servicesektor” för att ”åtgärda invandrades angelägenheter” (ibid: 19). Enligt Bratt Paulston har det uppstått ”en situation i vilken de personer i det svenska samhället som är mest insatta i invandrarproblemen också har intresse av att dessa problem kvarstår och därmed deras jobb för att åtgärda problemen” (ibid: 19). Här fanns/finns således en potentiell konfliktsituation som inte uppmärksammas i forskningen om tvåspråkig utbildning (ibid). En ståndpunkt som det enligt min mening fortfarande finns fog för att lyfta fram.

Det har sålunda skett en institutionalisering kring ”invandraren”; en process som inneburit att mångahanda specialiserade yrkesgrupper uppstått. Dagens sfi-utbildning, inte bara i Göteborgs kommun, ingår självklart till viss del i denna institutionalisering och interagerar häri aktivt med flera andra sociala institutioner och deras tjänstemän. Handläggare av olika slag kan ofta fungera som ”grindvakter” med befogenheter att öppna eller stänga dörren till det nya samhället; olika styrande föreställningar och handlingsstrategier är

⁷ Kategoriseringen kan förfinas mer än så. Jag minns min egen förvåning på 1980-talet, då jag arbetade som ”sfi-lärare” och man i kommunen plötsligt skapade en tjänst som ”flyktingbibliotekarie” vid sidan om den redan existerande tjänsten som ”invandrarbibliotekarie”.

härvidlag inte oviktiga (se t.ex. Franzén 1997, Lund & Ramsby 2001, Ramberg 2000). Mängden av berörda ”invandrarspecialister” synliggörs bland annat i sfi-skolornas elevkonferenser.

Jag skall fortsättningsvis åskådliggöra den institutionella komplexiteten genom att visa hur sfi-skolorna i min studie interagerar och ibland samverkar med andra institutioner angående närvarokontroll, bedömning av språkkunskaper och i diskussioner om olika utbildningsvägar och arbetsmöjligheter i det svenska samhället.

Närvarokontroll – socialbyråernas praxis och skolans uppdrag

Även om det inte alls var okänt för mig att sfi-skolan sedan länge interagerar med andra sociala myndigheter, blev detta mer påtagligt när jag kom att uppehålla mig längre tider på skolan som iakttagare och inte i första hand som lärare. Vid mina besök på expeditionen kunde jag till exempel höra hur kursdeltagare som kom tillsammans med sina barn för att lämna frånvarointyg, förklarade att det handlade om att för skolan redogöra för varför ”mamma har varit borta”. Även lärarna passerade regelbundet för att lämna och hämta blanketter och olika intyg eller för att tala med någon av skolans administrativa personal.

På båda skolorna skall lärarna fylla i närvaroblanketter för sina undervisningsgrupper; uppgifter som sedan förs in i ett större dataregister. Det åligger också lärarna att lämna uppgifter för olika intyg och betyg. Närvarokontrollen, eller snarare kontrollen av frånvaron för kursdeltagare med socialbidrag, som en gång lanserades av enskilda socialbyråer eller enskilda handläggare, är ett återkommande diskussionsämne bland såväl lärare som skolläda och annan personal. Många divergerande synpunkter uttalas under intervjuerna, delvis beroende på vilken generell hållning som intas, men också på grund av de skiftande situationer som vi samtalar om. Att rådande praxis kring närvaroregistrering är ett konfliktladdat område råder det dock inget tvivel om.

Intressekonflikter – olika synsätt

De motsättningar som sfi-personalen talar om kring närvaroregistrering och socialbyråernas praxis handlar delvis om intressekonflikter mellan olika yrkeskategorier; det rör sig då om frågor av både pedagogisk och ekonomisk

karaktär. Den sociala praktiken inom de två institutionerna ger uttryck för ganska olika sätt att se på utbildning och lärande. Men det förhåller sig inte heller odelat så att skolan uppvisar en renodlad pedagogisk handlingsrationalitet – tvärtom styrs undervisningspraktiken i allt högre grad också av ekonomiska ramar. När jag talar med en av skolledarna (SL2) om socialbyråernas rutiner och närvarokontroll, visar hon en något ambivalent hållning. Å ena sidan ser hon att skolan har ett intresse av en tät närvarokontroll – den bidrar till att så många kursdeltagare som möjligt kommer regelbundet till sina studier, vilket är bra. Å andra sidan värjer hon sig mot socialbyråernas inblandning i skolans pedagogiska uppdrag – att avgöra vem som ”bör studera eller ej” hör till skolans mandat.

MC: Jag har pratat med en del lärare – arbetsförmedlingarna har ju sina rutiner – men vi har ju också det här med socialbyråerna. Jag vet inte när det började komma i början på 80-talet – att det var vissa byråer som började med att skicka med, ja, några blanketter som vi skulle fylla i – att det blev närvaroplikt i skolan. Och det har tydligen slagit ganska generellt att de flesta byråer...

SL2: Det är väl upp till varje socialkontor själv – men jag tror att de flesta har det.

MC: Ja. Det är ju också egentligen, också en förändring som påverkar skolans roll – för man dras ju in där i någon slags närvarokontroll (*skrattar litet*) och...

SL2: Jae, dels har vi ju – jag menar skolans eget intresse av att vi ska ha elever som vill gå här och faktiskt kommer till skolan. Och det är ju sådant – jag menar vi har kurator väldigt mycket i sådana samtal att motivera elever och så vidare. Vi ska ju inte ha elever här, som är borta väldigt mycket – då måste man göra ett avbrott i stället. Så det är ju vårt eget intresse att jobba väldigt mycket med elevernas närvaro. Och sedan – ja, nä alltså lärarna här *måste* fylla i dessa närvarokort som eleverna har med sig från socialkontoret ja. Men det har varit mycket diskussion om det här genom åren fram och tillbaka, verkligen.

MC: Ja, men – jag tänker på här ibland så har man fått den uppfattningen och det visar ju de nationella utvärderingarna att *ibland* är det socialkontor som... Alltså den enskilde tjänstemannen där som kan bestämma att en människa kan, ska gå och läsa svenska även om hon inte själv *vill*.

SL 2: Nej, det kan de inte göra. För vi är en skola – vi har rätten att säga vem som ska gå och inte gå här.

I det fortsatta samtalet påpekar jag att trots att skolledaren hävdar att ”skolan har rätt att säga vem som ska gå där”, upplever flera lärare att det finns ett tryck från socialbyråernas sida att ”tvinga elever till skolan”. Skolledaren instämmer och säger att situationen diskuteras på skolan. Då och då uppstår konflikter mellan skola och socialkontor:

...en ganska kraftig ordväxling mellan våra kuratorer och socialsekreterarna, eftersom de vill tvinga hit elever och vi ser att eleven faktiskt inte lär sig. Och vi säger att eleven måste göra ett avbrott. Så att det händer att det blir litet konflikter (SL2).

Likaså diskuterar och ifrågasätter man från skolans sida att kursdeltagare med socialbidrag förlorar ersättning vid sjukfrånvaro. Skolledaren nämner här att det har varit flera fall uppe i Länsrätten, där socialkontorens agerande har ifrågasatts. Hennes eget yttrande tidigare: ”eleven måste göra ett avbrott”, eftersom ”vi ser att eleven faktiskt inte lär sig”, tycks betyda att skolan gör en professionell, neutral bedömning, medan socialbyråns handlande beskrivs som tvång utan motivering⁸. Alltså skolan är både ”rationell” och vill eleven väl i sin avstängning, medan socialtjänsten utövar makt och kontroll med sitt skoltvång. Hur man än tolkar skolans agerande kontra socialtjänstens uppfattar jag tydliga spänningsförhållanden mellan de båda institutionerna. Talet om dessa schismer stämmer också väl med vad man funnit i olika utbildningsstudier (jfr Blidberg m.fl. 1999: 18-20, Blomqvist & Rothstein 2000, Lindblad 1997, Skolverket1998a). En på ytan stark rationalitet står ofta i kontrast till praktikens komplexa och inte sällan motsägelsefulla tolknings- och bearbetningsprocesser.

”Olika bord” i en byråkratisk hantering

Några intervjupersoner berättar att det finns kuratorer som är mycket drivande i att stödja sfi-deltagare i besvärliga situationer. Det är i sådana sammanhang inte alls självklart vem som ytterst har tolkningsföreträde i den pedagogiska och elevvårdande bedömningen – skolan eller socialbyrån eller någon annan myndighet. Det förhåller sig inte heller så att utbildare alltid är överens med den elevvårdande personalen, eller lärare med skolledning. Sfi-utbildningen tycks befinna sig i ett fält som inbegriper olika myndigheter med olika förutsättningar och utgångspunkter i sin sociala tolkningspraktik

⁸ Några egentliga skäl till varför ”eleven inte lär sig” ges inte i denna intervju.

(jfr Ball 1998, Beach 1999, Smith m.fl. 1987, Street 1995). Nationella utvärderingar av vuxenundervisning har också visat på ”omfattande samverkansproblem mellan skola och myndighetsinstanser” vilka ”troligen handlar om olika inställning till utbildning och brist på respekt för varandras områden” (Skolverket 1998a: 43).⁹

Även om det tycks finnas många exempel på olika samverkansproblem, anser skolledaren på den andra sfi-skolan att de endast förekommer då och då. I vårt samtal leds hon in på närvarokontroll och interaktion med socialtjänsten genom att jag undrar om det inte finns något av en paradox i talet om att motivera kursdeltagarna till studier, eftersom skolan trots allt är frivillig.

MC: Man ska motivera. Men samtidigt vad det är man motiverar till när det ligger ett tvång och trycker på, det måste ju vara svårt för skolan att frigöra sig där.

SL1: Man kan säga så... Vi har haft jättemycket diskussioner om socialtjänsten – för att socialtjänsten lyder under socialtjänstlagen och har hand om försörjning bland annat. Och sfi lyder under skollagen och det är en frivillig skolform precis som du säger. Och då kan man ju säga att av våra elever så har *många* socialbidrag, men inte alla. En del går på a-kassa och en del har annan försörjning. Och vi har haft mycket konflikter innan tycker jag – inte konflikter men vi har haft olika uppfattningar innan. Att vi kan inte – skolan kan inte ... Alltså skolan kan bara ta hänsyn till om eleven gör framsteg, om deltagaren har förutsättningar att följa kursen. Sedan kan man naturligtvis i samråd med socialtjänsten och den här enskilda personen prata om det är rimligt och om kraven är liksom... Men när det gäller om personen ska få socialbidrag eller inte, då är det någonting som socialtjänsten får bestämma /.../ Jag menar så här att just när det gäller närvarofrågor då – det har vi resonerat om, för att en lärare kan ju inte lova en person ledigt och samtidigt lova att denna personen får socialbidrag... när man är ledig. Utan det är någonting som socialtjänsten har hand om försörjningen. Sedan så lämnar naturligtvis lärarna närvarolistor till socialtjänsten för det ser jag inte som något problem, för där talar man bara om vem som varit här och vem som inte har varit här.

Till skillnad från den förra skolledaren menar personen här snarast att ”konflikter” eller snarare ”olika uppfattningar” hör till en svunnen tid. Inte heller tycks hon se några som helst problem med lärarna som fyller i närvarolistor

⁹ Intressant att lägga märke till här är att skrivningen i Skolverkets rapport skulle kunna tolkas som att skolan står *utanför* en myndighetsutövning, då man skriver om ”samverkansproblem mellan skola och myndighetsinstanser” (Skolverket 1998a: 43, min kursivering). Men även skolan, åtminstone den obligatoriska skolan är en myndighet, där lärare faktiskt är tjänstemän – även om de inte talar om sig själva som sådana (se t.ex. Franzén 1997: 76).

för socialtjänsten, eftersom beslut om ekonomiska bidrag liksom själva utbetalningen trots allt handhas av socialtjänsten i den byråkratiska ansvarsfördelningen. Skolan och socialtjänsten sköter helt enkelt olika uppgifter och lärarna behöver egentligen inte bekymra sig för vilka beslut som fattas på socialbyråerna.

Under samtalets gång har jag också bett att få ett exemplar av skolans närvaroblanketter, där det finns ett antal koder att fylla i för eventuell frånvaro. I fortsättningen av intervjun knyter jag an till dessa koder och kommenterar att lärarna genom att fylla i dem kan hamna i en kontrollfunktion och att flera lärare har berättat att de känner visst obehag inför den situation som råder. Skolledaren anser i och för sig inte att det hör till ”lärarens roll” att förhöra sig om olika skäl till frånvaro.

Däremot tycker jag så här. Att hålla efter frånvaron är jätteviktigt. Och den diskussionen som du beskriver måste läraren ändå ha med eleven men inte utifrån försörjning, utan utifrån om det finns motivation att gå i kursen (SL1).

Sammantaget i mitt material tonar bilden fram av sfi-utbildningen som ett interaktionsfält med en mångfald positionerade aktörer, intressenter med delvis olika utgångspunkter och som en följd härav, ofta i konflikt.¹⁰

”Förmyndarmentalitet” eller ”naturliga krav”?

Framför allt sfi-lärarnas uttalanden om närvarokontroll och interaktion med socialbyråer omfattar allt från öppet kritiskt avståndstagande till uppfattningen att socialbyråernas yrkande på sfi-studier är något gott, eftersom kursdeltagarna ”mår bra av att känna att det ställs krav på dem”.¹¹ Mitt samlade intryck är dock att de flesta ställer sig kritiska på ett eller annat sätt. En lärare menar att hon ser en växande systematisk kontroll från socialtjänstens sida,

¹⁰ Ännu fler parter förväntas ingå, och mer aktivt i framtiden (se t.ex. ”Utredningen om sfi-antagningens organisation i vuxenutbildning” 7/3-2000 Vuxenutbildningsförvaltningen). Utöver en mångfald anbudsgivare ingår även flyktigmottagning, arbetsmarknad, socialtjänst och arbetsförmedling i ”den samlade förnyelsen av sfi” (ibid). Att här finns risk för konflikter genom olika intressenter påpekas också i utredningen: ”man bör vara observant på den målkonflikt, som finns inbyggd i ett kommande samarbete” (ibid). Vad som kommer att hända framgent återstår att utforska.

¹¹ I intervjusamtalen med sfi-deltagarna har jag inte särskilt berört denna tematik, eftersom jag från början såg frågan relevant främst för de intervju personer som representerar en institution. Jag har dock tillfrågat kursdeltagarna vem som har tagit initiativ till deras sfi-studier, men alltså inte om försörjningskällor eller eventuell kontakt med socialbyråer. Så gott som samtliga säger att de själva tagit initiativ till att studera sfi.

och att kraven på motprestationer för att få bidrag omfattar allt fler kursdeltagare.

MC: Du sade något om socialtjänsten – har de alltså ett närvarosystem?

L6: Ja. Och det är väldigt konsekvent genomfört, mer och mer. Det var en och annan förut, men nu är det nästan alla.

MC: Det är alltså lag på detta då – du måste gå i skola för att få ut din ersättning?

L6: Om inte lag så är det praxis. Det är så man gör nu. Och det är väl okey att man ska göra någonting för sina 2900 kronor i månaden. Men vi har ju faktiskt sådana som försöker att kämpa emot och säger att jag vill inte, jag klarar inte av att sitta... Och även vi från skolans sida tycker att det är förkastligt i vissa fall – så vi försöker att skaffa praktikplatser i stället. Och det kan vi göra.

Mer generellt intressant än kommentaren om ökande systematik och större omfattning, ser jag yttrandet om att även ”om (det) inte är lag så är det praxis”. Trots en ganska omfattande kritik gentemot vad man skulle kunna kalla socialtjänstens inblandning i skolans inre verksamhet, tycks sfi-personalen ändå rätta sig efter socialtjänstens praxis. Lärare och annan administrativ personal deltar på detta sätt i en större sammanhängande byråkratisk verksamhet. På skolorna har man också prövat på att använda olika datasystem för rapportering av närvaro och andra uppgifter som man vill registrera. Likaså utformas återkommande nya blanketter och rutiner för närvaroredovisningen.

Sfi-utbildningen ingår därmed i ett ganska komplext regelsystem som styr det dagliga arbetet. Olika rutiner prövas för att hantera de uppdrag man är ålagd. En lärare beskriver vad som kan ses som en mer eller mindre slentrianmässig hantering av de kort och blanketter som skall skrivas på:

MC: Du det där med socialbyråer – vad jag har hört, så var det när jag jobbade också – så är det en närvarokontroll kopplad till dem. Har ni också så?

L1: Ja, det har vi. Det sköter de (kursdeltagarna/ MC) själva – vi fyller i bara, ett... Eller de gör de själva – vi bara skriver på helt enkelt.

MC: Men om någon är borta får du skriva på då varför de är borta?

L1: Nej. Nej, det sköter de själva. Men vi har ju frånvaron – det kommer månadsvis oftast – det är litet olika för olika socialsekreterare. De kan ha två månader ibland och då kan man bara slå upp och titta – är det sjukdom eller vård av sjukt barn?

Läraren tjänstgör på den skola, där skolledaren tidigare berättade: ”så lämnar naturligtvis lärarna närvarolistor till socialtjänsten”. När läraren talar, artikulerar hon ett visst avståndstagande till närvarokontroll och blankethantering. Åtminstone uppfattar jag en distansering till ”systemet” genom: ”Det sköter de själva – vi fyller i bara”. ”De” är i det här fallet kursdeltagarna och ”vi” som ”fyller i bara” är lärarna. Dessutom gör läraren en distinktion mellan ”närvaro”, som skolan sköter och den uppföljning av ”frånvaron” som kommer från socialtjänsten – det blir fråga om ett dubbelt kontrollsystem. När propåer kommer från socialsekreterarna kan läraren ”bara slå upp och titta – är det sjukdom eller vård av sjukt barn?” På skolans egen utformade blankett, ”närvarorapport”, som används för varje kursdeltagare har läraren att under-teckna ett antal kolumner, där kursdeltagaren (eller läraren) fyller i eventuell frånvaro. Frånvaron markeras med antal timmar och ett antal ”orsakskoder”, vilka är S = sjukdom, V = vård av barn, L = lov, B = beviljad ledighet, Ö = övrig frånvaro. Om jag förstår läraren rätt, tycks det följaktligen finnas två separata blankettsystem, ett för skolan internt och ett för socialbyråerna. Praxis skiljer sig dock något åt mellan de två sfi-skolorna trots att de tillhör samma kommun.

Några av lärarna formulerar kritiken mot socialbyråernas inblandning mer som en undran över rätten att lägga sig i skolans pedagogiska uppdrag. Flera menar att det är stor skillnad mellan hur skolan och andra myndigheter ser på studier. Självfallet ser inte heller utbildarna likadant på studier och motivation hos kursdeltagarna. Vid en närmare granskning av sfi-utbildarnas tal framträder varierande synsätt.

Anders Persson har i sin forskning om den obligatoriska skolan (1994, 1996) analyserat fram olika betraktelsesätt hos såväl elever som lärare. Bland eleverna ser han tre mer eller mindre institutionaliserade motivationstyper som han relaterar till ”skoltvång, utbildningsberoende och kunskapsvilja” (Persson 1996: 162). De tre elevmotivationstyperna motsvaras analytiskt av tre lärartyper; *fångvaktaren*, *utbildaren* och *kunskaparen* (ibid). Genom att renodla dessa analytiska kategorier menar Persson att den obligatoriska skolan som sådan uppvisar tre idealtypiska institutionella ansikten, nämligen ”fängelse”, ”marknad” och ”fria studier” (ibid: 163). Liknande typer kan jag urskilja i min studie, där också de olika sociala institutionernas agerande ibland ställer vissa situationer mer på sin spets. En av de lärare som skulle kunna ses framför allt som den ”kunskapande” lärartypen, uttalar sig på följande sätt:

L5: Det är klart att vuxna har inte alltid motivationen. Det sitter ju många som har blivit ditsatta av sociala myndigheter eller av arbetsförmedlingen eller vad som helst, medan barn har ju någon sorts – de vill ju leva i det sammanhanget – skolan är ju väldigt betydelsefull för dem på många sätt.

MC: Du sade att de har blivit ”ditsatta” av sociala myndigheter – jag har hört det förut. Syftar du på att man måste gå och läsa för att få sitt socialbidrag – är det det du menar när du säger så?

L5: Ja.

MC: Det är så då?

L5: Ja. Och – om det stämmer eller inte – för jag har grunnat på det många gånger... Kan man *göra* så?

Uttrycket ”ditsatta av sociala myndigheter eller av arbetsförmedlingen eller vad som helst”, antyder att dessa institutioner objektifierar kursdeltagarna och att det är någon annan som har placerat dem i sfi med tvång.

Nu finns det också lärare som tvärtom anser att det är bra att kursdeltagarna ”kommer med sina kort som skall skrivas på”. En lärare, som skulle kunna betraktas mer som Perssons ”fångvaktartyp” (1996) talar om krav på motprestationer som ”något naturligt” som snarast kan betraktas som en ”förmån”.

L4: Nu är det så att jag tycker att det är bra. Jag vet att de finns de som nästan vägrar att skriva på det här. Men jag tycker ändå på något sätt att detta är bra.

MC: På vad sätt då?

L4: Jag tror att de mår bra av att känna att det ställs krav på dem. Det är för litet utav det.

En av skolledarna berättar om ett hårdnande klimat angående socialbidrag relaterat till närvaroplikt i skolan.

”Soc” är ju djävligt mycket hårdare nu. De kräver ju närvarorapporter och är de borta så drar de pengar /.../ Jag tycker att det känns för djävligt ibland, för jag tycker att det är förmyndarmentalitet (SL3).

Sammantaget uttrycks blandade känslor liksom olika ståndpunkter bland skolans personal, då vi talar om socialtjänstens ”intrång” eller medverkan i skolan. Som helhet synliggörs dock ganska infekterade institutionsrelationer, när sfi-personalen berättar om sin interaktion och sitt samarbete med socialtjänsten. Till viss del urholkas skolans autonomi och ofta framstår mötet

institutionerna emellan som asymmetriskt; den pedagogiska institutionen får stryka på foten när socialbyråerna driver på för att fullfölja sitt ekonomiskt-sociala uppdrag. Men på samma gång är skolan själv beroende av att ha många studerande och att dessa har sin försörjning ordnad, eftersom det i slutändan också påverkar skolans ekonomiska tilldelning. Somliga anser att de stränga närvarokraven också gynnar den pedagogiska uppgiften. I viss mån tycks skola och socialtjänst alltså ha en ömsesidig nytta av varandra. Vad som däremot kvarstår att bestämma för den enskilde kursdeltagaren är en mer öppen fråga.

Kunskapsbedömning och sortering – arbetsförmedlingens praxis

Ytterligare en myndighet som sfi-skolan interagerar med är arbetsförmedlingen.¹² Av detta möte berättar man från båda håll om positiva erfarenheter, men också om en stor oenighet beträffande ”lämpliga krav” att ställa på arbetssökande invandrare. Fastän man från skolans sida talar uppskattande om enskilda engagerade handläggare på arbetsförmedlingen, ifrågasätts också deras förmåga att bedöma sfi-deltagares kunskaper i svenska språket eller tidigare arbetserfarenheter liksom annan utbildning. Det är framför allt i dessa utbildningsdiskussioner som åsiktsskillnaderna blir särskilt tydliga.

Inom sfi-utbildningen och i skolans värld är man nu inte alltid själv överens om den terminologi som nyttjas för att bland annat differentiera kunskapsnivåer i svenska. Fortfarande används till exempel ”nivå” eller ”sfi-nivå” – såväl i dagligt tal som i olika skriftliga sammanhang, trots att beteckningen formellt ersattes med betyget Godkänd i samband med att regeringen införde betygen Godkänd och Väl godkänd 1994, när sfi fick en ny kursplan. Även i regeringens proposition 2000/01: 72 ”Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen” står det att läsa (ibid, s 61):

För dem som avser att gå vidare till studier i svenska bör den nuvarande *sfi-nivån* ligga fast... *Sfi-nivån* utgör idag ett formellt eller reellt krav.¹³ för tillträde till såväl yrkesutbildningar som arbetsmarknadsutbildningar, även

¹² På arbetsförmedlingen har jag intervjuat en vägledare på enheten ”sfi-funktionen”. Denna person, kallad AF i intervjuatiten, har sedan länge arbetat med ”invandrarfrågor” på arbetsförmedlingen. ”Sfi-funktionen” uppstod efter det att en särskild arbetsförmedling i kommunen, ”Nya invandrare”, lagts ned 1998, bland annat på grund av att ”invandrarna kände sig segregerade” (AF). Dessutom ”förekom det en stor rundgång” tidigare, vilket nu skulle kunna avhjälpas med den nya ”sfi-funktionen” som har en sorterande uppgift (ibid).

¹³ Denna skrivning legitimerar utan kommentarer rådande social praktik.

om den inte alltid svarar mot de faktiskt erforderliga kunskaperna i svenska (mina kursiveringar).

Det är bland annat talet om dessa ”nivåer” och ”krav” som ger uttryck för den sortering och skiktning som pågår i olika sammanhang. I den sociala praktiken på arbetsförmedling respektive sfi-skola framträder delvis olika logiker, men det sker också en samverkan.

”Sfi-nivån” som gräns

På båda sfi-skolorna ger såväl lärare som skolledare många exempel på att man från olika håll uppfattar ”sfi-nivån”, alltså numera betyget Godkänd i sfi, som en slags magisk gräns och ett kraftfullt sorteringsinstrument. Rent generellt hävdas det att arbetsförmedlingen kräver ”nivån”, betyget Godkänd eller ”sfi-intyg” för att acceptera invandrare som ”aktivt arbetssökande”. Vägledaren på ”sfi-funktionen” uttrycker i stort sett samma sak som utbildarna. Arbetsförmedlingen har använt ”sfi-nivån” för utestängning av invandrare, som inte uppnått denna, men man kan numera ändå bli inskriven som arbetsökande ”men det är inte säkert att de får någon service” (AF). Den eventuellt uteblivna ”service” som åsyftas handlar om att få bli registrerad som ”aktivt arbetssökande” och därmed bli någon att räkna med för eventuella arbetstillfällen.¹⁴

”Sfi-intyg” används ibland synonymt med ”slutintyg”, alltså benämningen på det intyg som sfi-deltagare skall kunna få när de slutar sfi-utbildningen och *inte* når upp till angivna ”kunskapsmål” för betyget Godkänd. Detta intyg skall ange prestationer i förhållande till kursens mål (t.ex. Skolverket 1998a). Vad man i den sociala praktiken egentligen avser med just ”sfi-intyg” – ”slutintyg” eller intyg på att man fått betyget godkänd – är långt ifrån självklart. När olika beteckningar används utan någon närmare precisering, blir resultatet en omfattande mångtydighet i berörda verksamheter. Varje institution

¹⁴ Att lokala arbetsförmedlingskontor utformar en egen praxis och egna utestängningsmekanismer har återkommande uppmärksammats på Arbetsmarknadsverket. Med anledning av att Näringsdepartementet nyligen gett AMS i uppdrag att vidta åtgärder för att motverka diskriminering i arbetsförmedlingarnas verksamhet lade man också ut följande text på verkets intranät, ”VIS”: ...”En av punkterna är att se till att inte arbetssökande nekas inskrivning på grund av bristande svensk-kunskaper. Varje individ har en ovillkorlig rätt att skriva in sig som arbetsökande på Arbetsförmedlingen.” Men åter skulle man kunna säga som den handläggare jag intervjuat: ”det är inte säkert att de får någon service”. Se även en liknande diskussion hos Franzén (1997: 68-69).

tolkar det mot bakgrund av sin specifika sociokulturella praxis, sin egen historia. Dessutom varierar tolkningarna av vad betyget Godkänd skall stå för kommunerna emellan, och kanske ibland också från skola till skola. En av skolledarna (SL1) anser ”att man ibland kräver en för hög skriftlig nivå än vad man behöver” och detta ser hon som ”ett Göteborgsfenomen”.

Att sfi-betyget/”sfi-nivå” trots allt tjänar som en gränsmarkör från arbetsförmedlingens sida gentemot arbetssökande invandrare, det hävdar man återkommande på såväl sfi-skolorna som på arbetsförmedlingen. En skolledare säger till exempel:

Ja, och sedan också det här med sfi-betyget som är högt satt och som har börjat användas – eller i flera år i alla fall har använts – som liksom någon slags ”sesam-öppna-dig” på arbetsförmedlingen. Trots att det finns ingenting som säger att man inte får vara arbetssökande utan att kunna svenska. /.../ man har ju rätt att anmäla sig (utan sfi-betyg/ MC) men de... Det är ju också så att arbetsförmedlingen inte kan göra särskilt mycket. Och på ett sätt är det kanske bra också att vara ärlig. Jag menar inte att de inte ska få anmäla sig, men att många måste ju få veta det att det är *kört* alltså – de kommer ju aldrig att få något jobb – inte via arbetsförmedlingen (SL3).

Flera lärare berättar om betydelsen av betyg/”sfi-nivå” eller i vissa fall ”sfi-intyg” för arbetssökande sfi-deltagare när de har besökt arbetsförmedlingen.¹⁵ ”Det säger de på arbetsförmedlingen att ’det är ingen idé att du kommer hit förrän du nått nivå’” (L4).

Det är jag och mitt resultat som räknas. Det är jag som skall prestera – som till exempel de flesta av våra elever måste klara sfi-nivå, för det är vad assistenter på AF säger: ”är du inte klar med svenskan och det betyder ’nivå’, så kan du inte komma i fråga på något överhuvudtaget. Då blir det bara tillbaka till skolan.” Så där – vi tutar ju i dem från alla håll och kanter att det är ”du och din egen utveckling” som gäller och alla elev- och målsamtal går ju egentligen ut på detta (L6).

I detta yttrande kan höras hur ”sfi-nivå” nästan automatiskt likställs med formaliserade språkstudier. Man skulle annars mycket väl kunna tänka sig att en arbetssökande talar ”god svenska” utan att ha deltagit i en formell betygsgivande utbildning. I många ärenden tycks någon egentlig behandling eller närmare analys inte ske, utan enskilda handläggare på arbetsförmedlingen har en formell rätt att direkt föreslå och besluta om olika slags åtgärder. Som

¹⁵ Dessa möten och bemötande är också fråga om sociala positioner och relationer i sociala rum, men denna diskussion utvecklas inte här, utan senare, framför allt i kapitel 6 och 8.

Franzén (1997: 68-69) påpekar besitter dessa tjänstemän genom sina bedömningar en betydande makt att påverka andra människors liv (se även Lund & Ramsby 2001, Ramberg 2000).

Men hur är det med den kunskap som handläggarna besitter och de föreställningar som de ger uttryck för när de bedömer arbetssökande invandras svenskkunskaper? Bland annat Franzén har här ställt sig kritisk (t.ex. 1997: 32, 1999, se även Matsson 2001a, 2001b). Många av sfi-utbildarna i min studie menar också att de flesta handläggarna på arbetsförmedlingen inte tycks ha någon större kunskap om vad olika betyg och intyg egentligen betyder i mer konkret bemärkelse. De flesta av de intervjuade sfi-utbildarna anser till exempel att betyget Godkänd i sfi innebär en förhållandevis hög nivå i den skriftliga delen, vilket inte alls skulle behöva vara ett absolut krav för åtskilliga arbeten. Därmed skulle även ett ”slutintyg” kunna räcka för en arbetssökande. En av de kritiska sfi-lärarna talar om ett nästan automatiserat beteende hos handläggarna – varje dag kommer det kursdeltagare och säger: ”de säger att jag kan inte få något arbete, jag måste läsa mer svenska först. Det förhärskande är alltså att ’svenskan räcker inte’ – diagnos: ’mer skola’ ... ’annars vill vi inte ha med dig att göra’” (L3).

Slutintyg som underbetyg

På sätt och vis medverkar arbetsförmedlingen genom sitt agerande till ett slags ”utbildningsberoende” (Persson 1994, 1996) – du skall gå kurs på kurs för att så småningom kunna bli accepterad som aktivt arbetssökande.¹⁶ På samma gång skapas också ett slags marknadsbeteende, där betyg och olika intyg kan framstå som hårdvaluta för olika aktörer. Vad som gäller, är: ”Har du klarat sfi:n? Har du klarat nivån? Eller betyget, annars så...” (L1). Om det nu sker ett förtingligande av kunskap och lärande, kan man som studerande lika gärna be om ett intyg direkt, som en lärare berättar: ”Du kan väl skriva ett intyg till mig – det är ju enkelt att bara skriva” (L1).

Eftersom de olika intygen inte ges samma värde på marknaden, kan ett ”slutintyg” självfallet inte få samma status som ett intyg på att man har fått

¹⁶ Inte bara ”lägutbildade invandrare” utsätts för ”kursinflation”. Nihad Bunar, en ”högutbildad”, har beskrivit situationen (1998: 23) så här: ”Svenska för invandrare, påbyggnadskurs i svenska för invandrare, fördjupningskurs, preparandutbildning, svenska A, B, C på Komvux och så i all oändlighet. Från en kurs till en annan, var än jag vände mig blev jag hänvisad till en språkkurs i svenska. Huvudsatser och bisatser, ordföljd och oregelbundna verb ekar fortfarande i mitt huvud”.

betyget Godkänd. Ytterligare en risk med pågående sortering, gallring och köpslående är att vissa personer faller utanför eller åtminstone långt ned i en föreställd värdehierarki. ”Nivå-intyget är ändå en slags måttstock på att man har lyckats slutföra utbildningen här” (L8). Denna tendens till ”utslagning” uttrycker sfi-utbildarna en stor oro inför. En lärare, som talar om olika möjligheter och vägar att gå för en sfi-deltagare, säger: ”det viktigaste är att man får inte liksom bli stämplad som ’kunde tyvärr aldrig nå sfi-nivå’... arbetsförmedlingen befattar sig inte med mig. Alla utbildningar är stängda” (L3). Men samma lärare framhåller också: ”trots alla stämplingar lyckas en del människor faktiskt skaffa sig jobb ändå”. Även en av skolledarna talar om risken för en stigmatisering i det svenska samhället om man inte skulle få godkänt på sfi, ”nå nivå”. Som hon uttrycker det är det fråga om ”ett misslyckande sett i allmänhetens ögon” (SL2).

Det hör nu till saken att även skolan internt genomför en kontinuerlig skiktning av de studerande – inte minst genom alla nivågrupperingar på respektive skola utifrån utbildningsbakgrund och kunskapsnivå.¹⁷ Men det förekommer också att man på skolan avskiljer deltagare, som man menar inte gör erforderliga framsteg. Skolverket (1998a: 25) har påpekat att skolledningar inom vuxenutbildningen rent allmänt måste ”ta ett aktivt ansvar för att inte studiesituationen störs för deltagare som är motiverade och gör framsteg”:

... ett mer genomtänkt förhållningssätt i enlighet med vad som stadgas i skollagen¹⁸ om att undervisning skall upphöra om elev saknar förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen eller annars inte gör tillfredsställande framsteg (Skolverket 1998a: 25).

I sådana situationer kan skolan ”temporärt avskilja deltagare som inte kan tillgodogöra sig undervisningen” (ibid: 25). Det är bland annat i sådana sammanhang som det varit aktuellt att ha ”elevkonferenser” på de sfi-skolor som

¹⁷ Benämningar på dessa grupper skiljer sig åt mellan skolorna; de ”lågutbildade” som jag intervjuar ingår på ena skolan i E-gruppen, medan gruppen på andra skolan kallas bas-gruv. Gruv syftar på skolformen Grundläggande vuxenutbildning, som sedan reformeringen 1992 har slagits ihop med etapp 1 i Komvux och därmed inlemmats i den kommunala vuxenutbildningen. Tidigare hette motsvarande utbildning grundvux, grundutbildning för vuxna, vilken tillkom 1977 i syfte att ge kortutbildade en möjlighet att skaffa sig grundläggande färdigheter i att tala, läsa, skriva och räkna på en nivå motsvarande grundskolans mellanstadium (Skolverket 1998a). Som nämnts räknas ”lågutbildad” i dagens Sverige till dem som inte fullgjort nio års skola – det är alltså till denna grupp som mina intervjupersoner hör. ”Lågutbildade invandrare” läser ofta sin sfi i anslutning till Gruv.

¹⁸ Skollagen 11 kap. 7§.

jag studerat. En av lärarna tar upp att det är just då man avskiljer ”eleven från skolan som slutintyget ofta kommer in” (L5).

Och det har ju under de senaste två tre åren börjat praktiseras mer och mer – vi har kurskonferenser varje termin, där vi tar upp dem som... så att det blir så att de som studerar verkligen är sådana som vill studera. Och jag skall börja nu direkt efter lovet med samtal med eleverna om detta. Man tar upp framsteg främst, men också närvaron (L5).

På skolan använder man såväl ”bristande framsteg” som ”hög frånvaro” som argument för att avskilja dem ”som inte vill studera”. De deltagare som diskuteras på ”elevkonferenser” har också varit föremål för andra diskussioner inom skolan:

Ja, men sedan finns det ju de som, andra som inte klarar testet och som inte heller alls var på den nivån och som hade gått jättemycket och dessutom strulat och inte gjort framsteg – de får ju intyg (L5).

I de situationer som nu beskrivits framställs inte intyget som värdefullt – inte heller som särskilt neutralt. Läraren berättar också om blandade reaktioner som hon mött hos kursdeltagarna inför ett ”avskiljande”. ”En del blir jätteförbannade” och kommer med anklagelser, men det finns också de som säger:

”... åh, vad skönt jag orkar inte längre”, till människor som bara tar det som att ”jaha” – alltså människor som har gått runt för mycket. Människor som har blivit för mycket i andras våld, i myndigheters våld, som inte på något vis inser sin egen del i vad som pågår. Men det här ju jätteviktigt – för undervisningen, för skolan, för den enskilde eleven, men det är otroligt psykiskt påfrestande om man har flera stycken som det är strul med... det är *fruktansvärt* påfrestande (L5).

Liksom deltagarna hon berättar om ger läraren själv uttryck för olika känslor och påfrestningar, men hon tycks ändå se det som en lättnad att det finns en möjlighet att avskilja ”struliga” studerande eller andra som inte anses fungera väl i skolan. Samtidigt menar hon att det är viktigt att ändå klargöra för ”eleven att det här och det här och det här gör att du – på det sättet visar du att det här har du inte klarat, det här har du inte gjort. Du studerar egentligen inte”.

Vad denna lärare framför allt lyfter fram i sin diskussion är vad hon kallar ”respekt” och känslomässiga dimensioner. Hon betonar att det är viktigt ”att man ska behandla eleven, eller människan med respekt”. Det är inte ovanligt att sfi-personalen framför sådana synpunkter. Vad som hör till ovanligheterna

är i stället en diskussion som länkar sfi-utbildningen till samhällsutvecklingen i övrigt. Men en av lärarna (L3) påminner om att intyg och nivåer i språkkunskaper och andra ”kompetenser” inte alltid stått på dagordningen för arbetssökande invandrare. Framför allt påtalar hon en godtycklighet och en tidsbundenhet i olika ”språk- och utbildningskrav” och att arbetsförmedlingens utestängningar är påtagligt kopplade till rådande konjunkturer på arbetsmarknaden:

Jag tycker att den här liksom språknivån har använts för att stänga ute folk från arbetsmarknaden... när det inte finns arbete. För på den tiden när det fanns arbete då var det ingen som pratade om någon sfi-nivå, utan då gick det utmärkt att få jobb på Volvo och på massa olika ställen utan att, utan att kunna kommunicera på det allra vardagligaste språk. Men i och med att det funnits många arbetslösa och många att välja mellan när de söker jobb så har man använt den här språknivån som ett sätt att gallra bort människor från arbeten (L3).¹⁹

Kontextualiseringar eller problematiseringar av sfi-utbildningen eller dess institutionella kringverksamhet är annars sällsynta i mitt material. Vissa lärare berättar dock om mothandlingar gentemot rådande bestämmelser. Så har det hänt att man på skolan konstruerat interna beteckningar och grupper för att kringgå andra myndigheters användning av dem som kriterier (L6). En lärare (L1) berättar också hur man på flera sfi-skolor sedan ganska länge talat om att försöka skapa en särskild mer eller mindre fejkad ”nivå” ämnad för arbetsförmedlingen för att på så sätt hjälpa sfi-deltagare att bli accepterade som aktivt arbetssökande. Denna internt konstruerade nivå skulle ”i realiteten” innebära att kursdeltagaren nått ”nivå”, det vill säga är godkänd, i det muntliga, men bara uppnått en lägre ”mellannivå” i det skriftliga språket.

I talet om interaktionen och samverkan mellan sfi-skolan, socialtjänsten och arbetsförmedlingen går det sammantaget att utläsa en hel del kritik och frustrationer. Sfi-skolan ingår i ett ganska tätt, men inte friktionsfritt samspel med övriga institutioner i den dagliga verksamheten. Samtidigt ingår och interagerar alla tre institutionerna även i ett mer övergripande samhälleligt tänkande, som kanske framför allt emanerar ur det svenska välfärdssystemet

¹⁹ En liknande kritisk diskussion förs återkommande bland en del arbetslivsforskare – Wuokko Knocke påpekade till exempel vid en konferens ”Invandrare i arbetslivet” (arrangerad av Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, 1995) ”att språk lika mycket som ett lingvistiskt spörsmål kan betraktas som en konjunkturfråga”. Dock har jag inte sett någon regelrätt forskning på detta samband mellan krav på ”språknivå” och konjunkturer på arbetsmarknaden, även om Mattssons avhandling (2001b) tangerar frågan.

men också ur en marknadslogik. I detta tänkande kan jag lägga märke till hur både ett åtgärdstänkande och ett ”bristperspektiv” fungerar som strukturerande principer för den tolkningspraktik man ingår i.

Att sortera och åtgärda – sfi och af i samverkan

Vad som framför allt har slagit mig när jag har arbetat med analysen av den institutionella inramningen av sfi, är upptagenheten av ”kursdeltagaren”/”invandraren”. Hur olika personer och texter resonerar – alltså ett visst återkommande tal och argumenterande liksom ett visst språkbruk – visar på ett slags tänkande/vetande och system av idéer inbäddade i den sociala praktiken både på sfi-skolan och på arbetsförmedlingen.²⁰ Dessa resonemang, som på ett övergripande plan utgår från ett mer allmänt välfärdstänkande med en utbredd tilltro till att lägga livet till rätta (Hirdman 1995), strukturerar den dagliga verksamheten och tar sig konkreta uttryck i en sortering och ”kartläggning” av individers förutsättningar och presumtiva ”åtgärder” för att förbättra dem. Varje institution har också en egen intern logik för sin yrkesutövning.

”Silen” på sfi-funktionen

Både skolan och arbetsförmedling är aktivt involverade i ett kartläggningsarbete – i synnerhet ”sfi-funktionen” på af tycks ha ett särskilt sådant uppdrag, vilket handläggaren berättar om. I detta arbete är man angelägen om att skapa ”en dialog” med skolan och ”inte ge ren information” (AF). Ofta är vägledarna ute på sfi-skolorna och talar i olika sfi-grupper om sådant som ”vad man kan göra på arbetsförmedlingen och hur det ser ut på arbetsmarknaden” (AF). När handläggaren berättar om bakgrunden till ”sfi-funktionen” och hur den fungerar liknar hon den vid ”en slags sil”:

AF: Ja, det var ju så att vi hade ju fått pengar också (dvs. kommunen hade anslagit särskilda medel för åtgärder för ”invandrare”/ MC). Då blev det en del kurser och praktikplatser som det inte blev så mycket med. Så växte vi (”sfi-funktionen”/ MC) upp ur detta då för att vi ska kunna göra ett bättre

²⁰ Som jag påpekat tidigare har jag inte gjort intervjuer med handläggare inom socialtjänsten, den tredje välfärdsinstitutionen som diskuterats – vilket kan ses som en brist i efterhand.

samlat grepp under tiden som de går i sfi, så att vi fungerar som en slags sil kan man säga.

MC: Hur fungerar denna sil?

AF: Ska vi se – ska jag visa dig här (*tar fram ett papper med en modell*) – här är ju den här sfi-stapeln. Och vi säger att sfi-funktionen kommer in vid avstämningstillfället ungefär då. Så går vi in och förbereder för slutet här – både för dem som slutar med betyg och för dem som slutar med intyg. Vi gör då bedömningar till exempel tillsammans med socialtjänsten där vi ser då att personen inte kan komma ut på arbetsmarknaden av olika skäl. Så de kommer aldrig till arbetsförmedlingen då – förut så var ju de också tvungna att gå mera – så att just i detta läget så kommer de inte till arbetsförmedlingen. /.../ Socialtjänsten har dem kvar i stället. Sedan har vi en del ovissa ärenden. Som det är osäkert, om det är vi eller annan myndighet... Men då får man också diskutera med socialsekreteraren eller arbetsmarknadsenheten²¹ har jag skrivit här. /.../ Och sedan är det ju de som vet precis vad de vill göra och har med sig en utbildning med sig hemifrån och då ska till yrkeskontoren. Så att vi hjälper dem på vägen här då så att säga. Det var ju detta som inte fanns tidigare, utan då kom de här med papper i handen och sade ”jag vill ha praktik” – de visste ingenting egentligen – utan vi försöker göra kartläggningar och vandringsplaner och lämnar över och rekommenderar kollegerna på de andra arbetsförmedlingarna att... Eller vi rekommenderar en utbildning, det kan vi till exempel diskutera med dem också.

Vägledaren ser uppenbarligen ett antal fördelar med ”silen” som skiljer ut vilka arbetssökande invandrare som exempelvis omedelbart kan gå vidare till yrkeskontoren, där invandraren har möjlighet att söka ett arbete – dessa personer bedöms därmed som direkt ”anställningsbara”. Sättet att resonera kan liknas vid en sortering på ett lager i ett produktionsföretag. Vissa varor är färdiga att genast sälja på marknaden, medan andra klassificeras som något defekta men ändå möjliga att hyfsa till före en försäljning. Den tredje kategorin tycks utgöras av varor omöjliga att sälja. Arbetskraften får en varukaraktär, vilket arbetssociologer skrivit om – inte minst inom ramen för en välfärdskapitalism (t.ex. Furåker 1996). Bland annat används begreppet kommodofiering för processer som bidrar till att göra någonting till en vara och dekommodofiering omvänt för ”sådana processer som eliminerar eller reducerar en företeelses varustatus” (ibid: 12). Begreppet ”anställningsbar” går att rymma inom detta resonemang. Första gången jag själv stötte på begreppet var i Kungskapslyftskommitténs delbetänkande *En strategi för*

²¹ ”Arbetsmarknadsenheter” är alltså de sektioner som kommunen skapat, som till skillnad från ”yrkeskontor”, inte erbjuder möjlighet till några arbetstillfällen i egentlig mening, utan det som erbjuds är ”åtgärder”.

kunskapslyft för vuxna (SOU 1996: 27). I bilaga 2 (ibid, s 85-90) visas i en figur hur man tänker sig en första grovsortering av arbetssökande genom en uppdelning i två separata boxar. I sorteringen mellan de två boxarna görs en distinktion mellan ”arbetslösa”, som kan gå direkt till arbetsförmedlingsboxen respektive ”lågutbildade”, som hamnar i andra boxen vilken handhas av olika ”kommunorgan”. Den ”arbetslöse” kan genom arbetsförmedlingens försorg få individuella handlingsplaner, arbetsmarknadsutbildning, praktik eller jobb – dessa aktiviteter är relaterade till ”arbetsmarknad”. För ”lågutbildade” ges i stället ”individuella utbildningsplaner” som via ”Kunskapslyftutbildning” (komvux, särsvux, folkhögskola, studieförbund, AMU-center eller annan utbildningsanordnare) kan leda fram till ”anställningsbarhet” och ”delaktighet” – denna box är i figuren relaterad till ”samhälle”. Syftet med kunskapslyftet för en ”lågutbildad” individ, skriver man, ”är att för individens del uppnå anställningsbarhet och delaktighet i samhällsutvecklingen” (ibid, s 85). Enligt detta synsätt betraktas alltså en ”lågutbildad” inte ens som ”arbetslös” med möjlighet att direkt kunna söka ett arbete. Först skall personen genomgå ett kunskapslyft.²²

Produktionstänkandet med varusorteringen, där den arbetssökande objektifieras till vara, rymmer också en avsubjektivering. När handläggaren på sfi-funktionen talar om de invandrare som omedelbart hänvisas till arbetsmarknadsenheten för en ”åtgärd” ska dessa ”behandlas” och ses snarare som bärare av brister att ”åtgärdas” än som självständiga aktiva subjekt. Man ”lämnar över” och ”tar hand om” dem (AF):

...men ja, när det gäller avgränsningar som man säger inom socialtjänsten så kan man ju diskutera med socialsekreteraren – ”vem kan, vem tar hand om den här personen”... vi säger: ”vi kan inte göra någonting” – då säger de ”okey”. ”Undra vad man ska göra”, kanske de säger. ”Finns det inget projekt eller någonting?” kan de säga. Eller också kanske de säger ”de kanske passar i ABF:s kurs som vi har här i Frölunda”. Ja, jättebra. För att det handlar alltså för dem att hitta lämpliga sysselsättningar.

²² Under den tid som jag arbetat med avhandlingsprojektet har ”anställningsbar” spridit sig som ett sorteringsinstrument i den sociala praktiken som till exempel då man i ”Utbildningsnämndens Skolplan 1997-1998” (Göteborgs kommun) skriver att uppdragsutbildningen syftar till att ”öka anställningsbarheten...” (ibid: 7, se även diskussion hos Bredänge 2000). Sociologen Kerstin Jacobsson uppmärksammar begreppet i en kommande bok *Learning to be Employable. New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World* (Garsten & Jacobsson, eds, kommande) som handlar om hur kraven på individer att bli, respektive förbli, ”anställningsbara” kommer till uttryck på arbetsplatser och i lokala verksamheter i Sverige. Ett särskilt kapitel ägnas diskursen om ”anställningsbarhet”.

Ytterligare en poäng med ”silen” som vägledaren diskuterar är ”en minskad rundgång”, vilket annars var vanligt tidigare:

Det var också så att det förekom en stor rundgång som vi säger – då de här personerna vandrade runt till olika myndigheter. Alltså när de var färdiga med sfi – även om de bara hade intyg – så kom de till arbetsförmedlingen med ett papper i handen att de skulle gå till arbetsförmedlingen för att söka arbete eller praktik. Och de kanske inte kunde någon svenska att tala om. Och så var det socialbyrån som tryckte på – de skulle gå till arbetsförmedlingen och vi insåg att vi kunde inte göra någonting för de här personerna. Och ibland så fick de – det kunde ju hända också att vi hade någon kurs som de kunde gå i. En sådan här praktik där man läste mera svenska, men som ändå inte lyfte dem tillräckligt för att de kanske var för svaga från början eller de hade för mycket annat omkring sig, problem och så. Så att då höll vi dem under armarna i sex månader och sedan var det tillbaka i samma sväng igen.²³

Vägledaren ser av allt att döma en möjlighet till snabbare åtgärder genom ”silen”. Huruvida det i förlängningen resulterar i färre vandringar och en minskad rundgång är en empirisk fråga. Här finns dock uppenbara problem när olika åtgärder inte leder någon vart. Om kurser, olika åtgärder bara innebär att individen får något att göra medan hon eller han går sysslös, ”handlar det närmast om friköp av arbetskraft” (Furåker 1996: 24). Man kan i detta sammanhang också tala om utbildningen som ”surrogat” för arbete (Carlson 2001b).

Även på sfi-skolorna talar man om ”rundgång” och att ”harva runt i systemet” (L3) eller ”hoppa runt mycket” (SL3). En lärare (L4) menar att vissa studerande har mycket att ta igen, men om de bara är unga har ”det inte börjat mala om”. Då är det fortfarande möjligt att ”de kan se och ha förtrostan inför den trappa som väntar” (ibid). En mer kritisk lärare (L3), menar att systemet ibland kan tyckas bestå hur länge som helst – när vi diskuterar alternativa vägar till nuvarande språkstudier vill hon som budskap föra ut:

Jo, att man får inte vara ”körd” om man inte kommer upp till... Ja, det har jag sagt förut. Utan det måste finnas alternativa... sätt att få arbete även om man inte kommer upp till de här nivåerna som politiskt... alla har rätt till. Och som man skall sträva efter att alla skall få. Jag menar vi har ju sett folk som har en tioårig karriär inom skolsystemet, inom sfi och kommer till oss och som har varit runt, runt, runt hur länge som helst. Och så där kan man ju inte hålla på i evigheter. Man måste hitta en annan väg! (*skratt*) (L3)

²³ ”Rundgången”, som vägledaren beskriver, påtalas och ifrågasätts ofta i studier av arbetsförmedlingens interaktion med ”arbetssökande invandrare” (se t.ex. Franzén 1997, Lund & Ramsby 2001).

Bristdiskursen som strukturerande princip

De institutionellt verksamma intervjupersonerna fokuserar snarare på problem än möjligheter i sina resonemang. I citaten ovan talar arbetsvägledaren om kurser som ”ändå inte lyfte dem för att de var för svaga” och sedan ”håller vi dem under armarna”. Jag har också pekat på att en objektifierande syn märks i uttryck som ”åtgärder”, ”lämna över”, ”ta hand om” (jfr Carleheden 2002, Hirdman 1995). De föreställningar som produceras och reproduceras i en vardaglig praktik får ofta högst konkreta följder för de grupper det handlar om. Genom föreställningar om vissa ”invandrargrupper” som ”svaga” utdefinieras deras tidigare erfarenheter och kapaciteter på förhand (se t.ex. Lund & Ramsby 2001: 426-427, se även Franzén ibid: 122-123, Ramberg 2000). Aleksandra Ålund har genom åren pekat på hur hon ser ”en mur av problemcenterade ideologier som rests” i Sverige (1988: 39). En mur som hon menar, dels hindrar ”invandrarkvinnor” från att se sig själva klart, dels alltför starkt fokuserar hinder i stället för möjligheter. Inte minst kan forskare vara med och bygga upp denna mur av ideologier (ibid) – eller kanske man snarare än ideologier ska tala om skenbart oproblematiserade antaganden.

Bilden av ”den svage invandraren” artikuleras också frekvent i intervjuer och samtal på de två sfi-skolorna. Återkommande använder lärare och annan personal ett framställningssätt som snarare anger ”problem” än möjligheter och resurser i talet om den ”lågutbildade kursdeltagaren”. Som Thomas Popkewitz påpekar i *Struggling for the Soul* (1998) finns här viktiga styrande värderingar och kunskapssystem att reflektera över:

... the knowledge systems of teaching also embody a continuum of values whose consequence is to compare children discursively through the distinctions, norms, and divisions linguistically produced in pedagogy (ibid: 17).

Sätten att resonera om att undervisa, vad som är värt att lägga märke till eller inte lägga märke till, vad som hör samman och vad som är tänkbart och inte, styr oss följaktligen i vår dagliga verksamhet. Det är alltså inte en fråga om vem som styr, utan snarare vilken slags kunskap, vilket slags vetande det är som konstituerar oss som handlande personer (ibid: 17). Men när vi ingår i våra dagliga praktiker har vi:

... precious little understanding of how concrete systems of ideas embodied in classroom practice work to produce the unequal playing field that we call schooling (ibid: 12).

Sfi-utbildare och andra tjänstemän tycks på samma sätt omedvetna om de idésystem och värderingar som strukturerar deras verksamheter på ett mer grundläggande plan. En central idé är dock, hävdar jag, att invandraren har specifika brister som institutionerna skall åtgärda. Bristdiskursen är alltså påtaglig. ”Lågutbildad” likställs ofta med ”svag”.²⁴ På sfi-skolorna talar man om olika slags ”svagheter”, ”gränselever”, ”svaga inlärare” och man använder förstärkande uttryck för att öka på ”svagheten”: ”de riktigt svaga”, ”synnerligen svaga”, ”de svagaste eleverna” etcetera. Att det språk och de perspektiv som produceras och reproduceras i förhållande till kursdeltagare och utbildning kan ha avsevärd betydelse också utanför den omedelbara situationen uppmärksammas i en rapport²⁵ om vuxenutbildning (Skolverket 1998a). Vad som särskilt efterlyses är ett kritiskt ställningstagande mot ett allmänt spritt så kallat svaghetsperspektiv (ibid: 50):

Definitionsmässigt kan man urskilja en uppfattning om ”svaga” och ”passiva” deltagare – en bristsyn som kan motverka utbildningens egentliga mål med större resultatriktning och effektivitet. Det förekommer även att skolpersonal anlägger ett sådant bristperspektiv på deltagarna.

Rapporten berör här delvis ömsesidiga negativa förstärkningar – att en kategorisering av en skolforms målgrupper som ”svaga” kan ”slå tillbaka och ge själva utbildningsformen en låg status” (ibid: 50). Själv menar jag att sfi-utbildningen tycks ingå i en sådan ömsesidig negativ förstärkningsprocess, där ”sanningen” produceras i samverkan med annan institutionell verksamhet (jfr Popkewitz 1998: 27) – men, och det tål att sägas igen, som individer är vi mestadels omedvetna om det ”oemotståndliga diskursiva tvång” vi är utsatta för (Fleck [1935] 1997: 57).

²⁴ I flera olika sammanhang under den tid jag hållit på med avhandlingsarbetet, har jag stött på att man ofta likställt ”lågutbildad” med ”analfabet”. Trots att jag påpekat att samtliga kursdeltagare i projektet är läs- och skrivkunniga och gått i obligatorisk skola i det gamla hemlandet har jag ändå kunnat få inbjudan att föreläsa på konferenser om (just det!) alfabetisering.

²⁵ Projektgruppen bestod av undervisningsråden Ingrid Ekman (projektledare), Eva Marie Rigné, Monica Åtting, Skolverket; speciallärare Catharina Arwidi, Komvux Sundsvall; studierektor Inger Grape Burns, Botyrka och mig själv som före detta lärare inom vuxenutbildningen och doktorand vid Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag belyst och diskuterat sfi-skolan i dess institutionella inramning. På sfi-skolan har man berättat om spänningsförhållanden mellan olika institutioners praktiker. Man både stör och samverkar i varandras centrala uppdrag. Slående överlag är alla de yrkespersoner som ägnar sig åt fenomenet ”invandrare” i en omfattande byråkratisk organisationsstruktur – där också sfi-deltagarna ingår. Sfi-utbildningen interagerar till exempel med socialtjänsten i hanteringen av närvarokontroll, men också i diskussion om vem som har mandat att avgöra om en person skall ägna sig åt sfi-studier eller inte. Överhuvudtaget visar intervjuerna på en hel del frustrationer bland sfi-lärarna i förhållande till socialtjänsten. Mer positivt inställd är man till arbetsförmedlingen och dess handläggare – åtminstone till dem som arbetar direkt med invandrare. Men också här finns ifrågasättanden från skolans sida i förhållande till den andra institutionens sociala praktik. Kritiken riktas mest mot handläggares tolkningar av den så kallade sfi-nivån, ”den magiska gränsen”, vilken arbetsförmedlingen sägs använda som ett frekvent sorterings- och utestängningsinstrument. Vissa lärare berättar om interna försök till mothandlingar för att komma förbi vad de menar alltför hårda krav för olika intyg. Även om man på sfi-skolan riktar kritik mot andra institutioner och deras tolkningspraktiker, har jag också pekat på hur man inom skolan kan ingå i bedömning och avstängning som inte alltid sker utan hetsiga diskussioner. Det handlar om vilken institution som skall ha makten att avgränsa klientkretsen – arbetssökande såväl som socialbidragstagare och kursdeltagare.

Sammantaget menar jag att de perspektiv som synliggörs i analysen hör samman med ett välfärdstänkande och en marknadslogik, som till stor del handlar om att se människor ”von oben” (jfr Akpınar 1998; Lindberg 1999), mer som objekt än subjekt och utifrån en påtaglig bristdiskurs. ”Bristen” är implicerad i åtgärdspraktiken. Även om, som redan nämnts, socialtjänsten inte ingår direkt i mitt intervjumaterial håller jag det ändå för högst troligt att även dessa tjänstemän ingår i liknande systemiska tolkningspraktiker som på arbetsförmedlingen och sfi-skolan. Bristdiskursen och åtgärdstänkande är alltså en gemensam referensram för de tre institutionerna vilken gör att dessa trots sina konflikter ändå förmår interagera och verka tillsammans.

Vem definierar kunskap?

Om ”kunskapsdiskussion” i sfi-undervisningen

För några år sedan fick dåvarande utbildningsministern Per Unckel en fråga vad han menade med det lilla ord han använde ideligen: ”kunskap”. Vad var kunskap för Per Unckel? Ministern blev svarslös. Han famlade efter något han inte fick tag i. Han hade egentligen aldrig tänkt över vad han menade med den kunskap han ständigt prisade.

Jag är säker på att de allra flesta politiker, som nu med samma frenesi som Per Unckel talar om den kunskap som ska ge oss alla jobb och som ska lyfta landet till de välståndets höjder där det en gång befann sig - att dessa politiker skulle bli lika förstummade som Per Unckel. När Göran Persson, statsministern, mot sin natur försöker bli visionär så är det det stora Kunskapslyftet som han talar om. Kunskapen ska ge oss alla de nya jobben! Med kunskapens hjälp bygger vi i framtiden kunskapsföretag som ger vinster och tar glädjeskutt på börsen. Det låter inte som om Persson tänkt mer vad kunskap är för något än en gång Unckel.

Dessa besvärjelser som riktas till en främmande gudomlighet, kallad kunskapen, uttalas i dag på de flesta av världens språk. Överallt är det kunskapen som skall ge oss både arbeten och pengar.

Det är avslöjande att man så ofta talar om kunskap och information i samma andetag. Vi vet att informationen flödar. Om vi inte kunde avskärma oss från den information som pumpas ut via alla medier, skulle vi dränkas i

flödet. Nu förblir vi lyckligt ovetande om de allra flesta av de meddelanden som riktas till oss.

Kunskap är något annat än information. Kunskap har en insida. En information behöver inte få någon mottagare. Kunskaper har däremot bärare. Kunskaper är mänskliga

(Sven-Eric Liedman i "OBS-kulturkvarten", Sveriges Radio, 2/2-1998).

Dessa ord om "kunskap" yttrade idéhistorikern Sven-Eric Liedman för några år sedan i en debatt om "Kunskapslyftet".¹ Den dåvarande utbildningsministern blev uppenbarligen helt mållös inför frågan vad han egentligen menade med "den kunskap han ständigt prisade". Men som kommunikationsforskaren Roger Säljö påpekar, tycks "varje form av diskussion om kunskapens natur vara ytterst svår att hantera, särskilt i pedagogiska sammanhang" (1998: 15). Förutom att begreppet är ganska vagt och allmänt till sin karaktär, är det som jag tidigare påpekat ofta starkt värdeladdat. Något som lätt leder till motsättningar; inte minst så snart någon försöker sig på en mer detaljerad bestämning. Oenigheterna kan vara av filosofiskt slag, som mellan realister och idealister, eller av mer värdemässig natur som i diskussionen om så kallad teoretisk kunskap och "kunskap i handling" – det senare inbegriper ofta även konstnärlig verksamhet.

Uppfattningar och kategoriseringar kring "kunskap" och "lärande" tycks nästan alltid uttrycka någon form av värderingar (vissa sätt att undervisa, tala och tänka anses mer abstrakta, mer sofistikerade och bättre än andra) liksom en ojämlikhet vad gäller makt – vare sig det handlar om rätten att definiera och representera eller att bestämma en särskild policy eller ett visst undervisningsprogram (t.ex. Pelissier 1991, Street 1984, 1995). På svensk botten har till exempel sociologen Boel Berner (1989) pekat på hur det som kallas en teoretisk kunskap knuten till boklig verksamhet i regel tilldelas högre symboliskt kulturellt värde än en manuell, praktisk kunskap, som ofta kallas färdigheter. Även filosofen Bengt Molander (1993) har återkommande ifrågasatt en förhärskande uppdelning av "kunskap" i teori och praktik, där ett så kallat praktiskt kunnande kommer till korta. Han menar att en boklig bindning i västerländska kulturkretsar påverkar vår syn på teoretiskt och praktiskt arbete:

Både idén om "vetenskapliggörande" och försöket att låta datorer "ta hand om kunskap" bygger på en kunskapsideologi som erkänner praktiken enbart

¹ Debatten ägde rum i samband med att den stora satsningen på "Kunskapslyftet" hade satt i gång.

som informationskälla för teoribyggnad och område för ”tillämpning”. Detta är förankrat i en lång västerländsk ”teoretisk” kunskapsstradition (ibid: 39).

Trots olika svårigheter att ringa in hur man tänker och resonerar kring ”kunskap” har jag bett varje intervjuperson i mitt projekt om en definition: ”Vad menar du med ordet kunskap?” Hur man resonerar kring denna fråga är ett av tre exempel på en kunskapsdiskussion som detta kapitel ska ägnas. Sfi-deltagarnas och sfi-utbildarnas resonemang utgör en viktig del i det empiriska underlaget, men det gör också olika texter som nationella och lokala styrdokument liksom utvärderingar och viss forskning.² Nästa exempel på meningsutbyte om kunskap handlar om *vad* som kan betraktas som en central kunskap i sfi-utbildningen – nämligen grammatik. Åtminstone om man lyssnar till kursdeltagarna och en del av lärarna. Detta inslag i undervisningen är något som såväl deltagare som lärare och skolledare talar om med viss intensitet. Men de är inte alltid överens om språklärans eller grammatikens betydelse. Sist i kapitlet ställs frågan om ”en utebliven kunskapsdiskussion” kan uppfattas som en form av utestängning. Till stor del handlar denna fråga om makt, rätten att tala, definiera och diskutera. De tre avsnitten svarar alltså på tre olika frågor och ger olika aspekter av synen på kunskap – begreppets mening, utbildningens innehåll och vem som har rätt definiera innehållet.

Tal om kunskap

Styrdokumentet

Skolsystemet har i likhet med övriga institutioner decentraliserats under senare decennier. Sedan den 1 juli 1991 har kommunerna totalansvaret för skolarbetets genomförande, medan staten styr verksamheten genom att i *kursplaner* fastställa *nationella mål* för undervisningen. Denna ansvarsfördelning innebär att det på lokal nivå skall utformas ett antal skoldokument. Varje kommun beslutar till exempel i en *skolplan* hur verksamheten skall organiseras för att de nationella målen skall uppnås. Därefter har varje skola i sin tur att utarbeta en egen *arbetsplan* utifrån rådande förutsättningar. Men sfi-utbildningen lever, som jag beskrivit tidigare, i en slags hybridtillvaro,

² Till styrdokumentet räknas även de nationella proven, centralt fastställda prov, vilka lärarna ”bör använda som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna ska bli så enhetliga som möjligt över hela landet” (SFS 1994: 895). Dessa prov fastställs av Skolverket, som också regelbundet ger ut föreskrifter om dem.

eftersom den inte omfattas av någon egen läroplan men ändå vilar på de grundläggande värden som anges i läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Sfi har dock en egen kursplan³ fastställd av regeringen.⁴

I Göteborgs kommun har man valt att tolka de nationella direktiven i en mer generell bemärkelse, vilket innebär att ”Utbildningsnämndens Skolplan 1997-1998”, ”såväl ett planeringsunderlag som styrdokument”, utöver gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, komvux och särsvux också inbegriper sfi (ibid: 4). Skolplanens innehåll styrs, skriver man, av ”de nationella mål som uttrycks i skollag, läroplan Lpf 94, i program mål och kursplaner (ibid: 4). Vidare: ”skolplanen kompletteras av varje skolas arbetsplan”, där skolan beskriver sin egen ambition och de mål man satt upp och avser att uppnå (ibid: 4). Endast den ena av de två sfi-skolorna som jag studerat, hade satt upp en sådan arbetsplan vid tiden för mina intervjuer. Det hindrar inte att sfi-personalen på båda skolor kontinuerligt talar om utbildning på ett sätt som är möjligt att länka till såväl statliga och kommunala styrdokument som allmän debatt och viss forskning.

På nationell nivå skriver man alltså om sfi-undervisningens kunskapsinnehåll i kursplanen (SKOLFS 1994:28). Om själva syftet för undervisningen står att läsa:

I svenskundervisning för invandrare (sfi) skall invandrare få möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska i vardagsliv, samhällsliv, utbildning och arbetsliv. Kursen skall förbereda för en vid och varierad språkanvändning. För invandrare är sfi förutom att vara en källa till språkkunskap och språkutveckling, också en brygga till livet i Sverige (ibid: 2).

Syftet betonar också ”delaktighet”, att ”få möjlighet att komma i kontakt med det omgivande samhället” och att ”utgå från egna utgångspunkter” för att ”medvetet och kritiskt granska förhållandena och livet i Sverige i jämförelse med förhållandena i hemlandet och tidigare erfarenheter” (ibid: 3). Eftersom inläringen av ett nytt språk beskrivs som en långsiktig process, skall undervisningen ytterst ”syfta till att invandraren får metoder och verktyg för och

³ Under föreliggande projekt gällde SKOLFS 1994: 28 – Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare.

⁴ I de fall sfi kombineras med utbildning inom någon annan skolform inom det offentliga skolväsendet ”skall läroplanen för de frivilliga skolformerna gälla hela utbildningen” (SFS 1994: 895). I praktiken skulle detta kunna innebära att enskilda kursdeltagare inom sfi kan omfattas av delvis olika styrdokument beroende på hur utbildningen har organiserats för respektive deltagare.

vill ta ansvar för att vidareutveckla sitt språk” (ibid: 2). Under rubriken ”karakteristik och struktur” anges ”kunskapsinnehållet”:

Kursens centrala innehåll är *kunskaper* om och i det svenska språket samt *kunskaper* om Sverige och svenska förhållanden (ibid: 2, mina kursiveringar).

Man talar överlag mycket om vad ”eleven ska kunna”, men någon diskussion om kunskap förs inte i egentlig bemärkelse. Att kunskapsbegreppet inte är entydigt artikuleras dock i ”Skolans värdegrund och uppgifter” (Lpf 94: 173):

Kunskaper och lärande

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp....

Även i kommunens lokala skolplan skriver man om ett ”aktivt kunskapsökande” och ”ett problemorienterat och forskningsinriktat arbetssätt” liksom att ”eleverna skall delta aktivt” och ”påverka utbildningens form och innehåll” (”Utbildningsnämndens Skolplan 1997-1998”). Likaså betonas en kontinuerlig ”uppföljning och utvärdering”, där alla vid skolan, även studerande skall medverka i en slags kollektiv ”självvärdering” (ibid: 5). Jag har nu inte tagit del av några sådana lokala utvärderingar inom ramen för mitt projekt, utan har i första hand intervju materialet som underlag för min undersökning av kunskapsinnehåll och lärandeformer på respektive skola.⁵ Synpunkter på skoldokument ingick i min frågemanual och vid ett möte med en skolledare letar hon efter skolans interna arbetsplan:

SL3: Jag har jobbat i denna funktionen i ett och ett halvt år. Så innan dess vet jag inte riktigt vad som händer. Men vad jag förstår så är detta de senaste arbetsplanerna som finns för sfi (*bläddrar i papper*). Och det står tyvärr inga årtal på dem, men jag tycker att de verkar väldigt (*skrattar litet*) gamla. Jag har aldrig tittat på dem innan – jag grävde fram dem nu. Och här talas om C-nivå och D-nivå som jag inte riktigt vet vad det är alltså. A-nivå.

⁵ Vid mina besök har jag bett skolledningen att få ta del av olika slags material som kunde anses vara relevant för mitt projekt. Det skriftliga material som jag erhöll var framför allt dels en arbetsplan, ”utvecklingsplan” för ena skolan, dels olika kursbeskrivningar från respektive skola för den studerandekategori som jag valt att intervjua. Kommunens skolplan fick jag för övrigt från den skola som också utarbetat en egen arbetsplan. I övrigt har jag använt olika slags informationsmaterial om utbildning, som funnits tillgängligt på skolorna, liksom en del internt undervisningsmaterial.

MC: Nej, får jag lov att ta en kopia på det?

SL3: Ja, ja – javisst.

MC: Jag kan kolla – lärarna kanske har något annat. De kanske har utarbetat något i sina egna arbetslag.

SL3: Jag tror inte att det finns arbetsplaner i den bemärkelsen alltså. Det tycker jag att jag borde ha fått veta i så fall.

MC: Ja, ja. För som jag förstod det när jag arbetade på Skolverket med den tematiska rapporten, så var ju idén med styrningen att den skulle spridas ut till lokal nivå. Varje skola skulle ha sin egen arbetsplan. Kommunen skulle ha en skolplan och Skolverket skulle stå för kursplanerna i mer vid bemärkelse. Det är mycket att hålla reda på alla dessa planer och sedan hur det ska vara då i praktiken. Det verkar inte som det alltid fungerar så bra....

SL3: Nej, och sedan kanske det är så att det på något sätt – det finns ett förakt också för sådana här dokument på något vis.../.../ är man som våra lärare är – de är erfarna, de har jobbat länge, det vet vad de gör. Så jag tror – de känner ju definitivt inget behov av att ha sådana här arbetsplaner.

De papper från 1995 som skolledaren tar fram är egentligen kursbeskrivningar och inte någon arbetsplan för skolan som helhet. Bokstavsbeteckningarna betecknar de olika nivåer som skolan använder för gruppindelning av kursdeltagarna. Bortsett från skoldokumentens existens och betydelse, hur svarar utbildare och kursdeltagare på min fråga om hur de definierar det så ofta förekommande ”lilla ordet kunskap”?

Något man ”gör” och ”erfar” och har kvar

Vad sfi-utbildarna först och främst knyter till kunskapsbegreppet är handlande, olika erfarenheter och strategier för att klara sig i tillvaron. Ett mycket ”aktivt” och pragmatiskt kunskapsbegrepp artikuleras, vilket till stora delar överensstämmer med dominerande kunskapssyn i styrdokument och andra skoldokument. Kunskap är inget man bara ”har”, utan något man ”gör”, erövrar och förhåller sig till:

Ja, det är ju att kunna ta reda på saker som man behöver, att kunna ha redskap för att gå ut i samhället. Att ta eget ansvar. Att till exempel få presenterat vad som finns, men själva gå in och söka vad man behöver – aktivt. Det är det, som jag tycker är kunskaper, att man har strategier för att klara sig själv (L2).

En annan lärare uttrycker det så här: ”Egentligen allting som man skulle behöva för att klara olika saker. Det kan vara att klara av livet, ett jobb vad som helst” (L8). Just kopplingen till ”livet” gör att många talar om ”erfarenheter”: ”...kunskap är något som man, vad ska man säga, det är *erfarenhet* kan man säga. Något som man har tänkt på, vilken erfarenhet man har gjort” (L7). Och det är skillnad på kunskap och information:

Kunskapen är ju – du får ju en massa intryck, en massa information, det är inte kunskap i sig. Men av den informationen som du samlar ihop och tar till dig och gör till ditt eget och integrerar med dig liksom och dina referensramar – det blir kunskap, tycker jag (L3).

Skolledarna talar i liknande termer som lärarna. Om handlande, reflektioner och att göra kunskapen till ”sin egen”. En skolledare framhåller dessutom att hon tror att det är något specifikt för högutbildade att vilja definiera:

Jag menar det är väl en typisk sak för oss välutbildade att definiera, vilja definiera vad är kunskap. Jag kan tänka mig att har man inte gått i skolan särskilt mycket så går man inte omkring och funderar på detta begrepp ”Vad är kunskap?” – utan man lär sig det man behöver i det samhälle man lever i på ett så kallat informellt sätt, skulle jag tro. Kunskap, det är en medveten process att man på något sätt reflekterar över vad jag behöver, vad jag vill lära mig, vad jag tänker lära mig. Att jag sätter upp någon slags modell för *vad* jag vill lära mig – det måste jag nog kanske veta först, tror jag, om jag tänker på kunskap. Och vilken strategi jag ska tillämpa för att nå den kunskapen. Så det är ganska teoretiskt reflekterande tror jag kring kunskap (SL2).

För denna skolledare är kunskap framför allt fråga om en medveten *process*. ”Någoting” blir till kunskap först efter reflektion, ett kritiskt övervägande och sedan bearbetning. Återigen görs en distinktion mellan ”information” och ”kunskap”. Informationsflöde innebär ingen kunskap i sig, först måste vi göra någonting med den – erövra den på ett eller annat sätt. Finna ut en strategi för att nå fram, som skolledaren säger. Skolledare (SL1) resonerar i liknande banor och även hon talar om en skiljelinje mellan information och kunskap:

Ja, jag skulle nästan kunna tänka mig att man kan skilja på kunskap och information på något sätt. Och kunskapen är väl det som är kvar när man har... när informationen – det är kunskapen som finns kvar. Och då måste man ju planera eller ha en sådan undervisning att man koncentrerar den kring den kunskap som man vill ska finnas som behållning. Och då tar jag avstånd från

tentor och liknande på gruv.⁶ Att man har en slags läxförhör med väldigt ytliga kunskaper eller ytlig information /.../ Då har du en kunskap sedan, som du kan hänga upp på någonting. I motsats till den där informationen, som du skulle proppa in men som du inte hängde upp på någonting därför att det var så mycket. /.../ Så att jag ser kunskapen som någon form av (*paus*) stam liksom på ett träd va... Det var bara ett sådant där exempel /.../ Det som finns kvar är kunskapen. Jag vet inte om man kan säga så (SL1).

Kunskapen skall ”hängas upp på något”, sättas in i ett sammanhang, skulle man kunna säga. Och någonting händer med kunskapen; återigen framträder ett processtänkande. Det tycks också försiggå någon slags interaktion, en social verksamhet kring kunskap. Men vad denna skolledare också starkt betonar är att kunskap är det som slutligen blir kvar. Sammantaget tangerar och överlappar utbildarnas olika resonemang vad som återfinns i såväl styrdokument som inom viss forskning (t.ex. Liedman 2001, Säljö 2000). Men man skulle mycket väl också kunna hävda att utsagorna speglar en mer generell kunskapssyn, en kunskapsstil, som kommer till uttryck i många andra sammanhang i vårt samhälle. Olika språkpraktiker, diskurser löper samman här. I dokumenten liksom i skolpraktiken och i mer allmän samhällsdebatt återkommer talet om den studerande individen som ska vara aktivt undersökande och ansvarstagande, kritiskt granska och analysera, men också vara allmänt orienterad i arbets- och samhällsliv – gärna med utblickar mot Europa och övriga världen.

Talet om den aktivt kunskapssökande individen är följaktligen ganska spritt och hör inte hemma bara i skolans verksamhetsområde och inte bara i det svenska samhället. De utbildare jag mötte i Istanbul förde en liknande diskussion kring kunskapsbegreppet som sfi-utbildarna. När en turkisk lärare, skulle definiera ”kunskap” inledde hon med:

Information det är något som man får, men därefter kan man tänka på den i sin hjärna och välja ut det man behöver. Information som vi tolkat och använder – det är kunskap.

En annan lärare menade att ”kunskap är kanske något som du får utifrån, men du värderar den och reflekterar kring den i din hjärna – sedan kan du använda den i ditt dagliga liv”.

Utbildarna i Istanbul och i Göteborg delade också uppfattningen att kursdeltagarna inte skulle definiera kunskap som de själva gjorde. Kursdeltagar-

⁶ Gruv/GRUV står för grundläggande vuxenutbildning som tillkom efter reformen 1992.

nas resonemang skulle framför allt handla om ”traditionella skolkunskaper” – tänkte man sig – men varken i Istanbul eller Göteborg hade man tagit upp kunskapsbegreppet till en direkt diskussion med de studerande.

Traditionalism hos ”de andra”

Även om ”värdegrunden” i Lp4 94 betonar att ”skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp”, tycks inte sådana samtal äga rum inom sfi-utbildningen i någon större omfattning. Åtminstone inte om man utgår från vad utbildare och sfi-deltagare berättar i intervjuerna. Från båda håll har jag ändå fått exempel på hur man tror den andre skulle kunna beskriva ”kunskap”. En lärare säger: ”Jag har aldrig direkt diskuterat själva ordet kunskap med eleverna, men tror att dessa direkt skulle tänka mer på skolan, på traditionella kunskaper” (L4).

Ja, kunskap är väl för dem rena skolkunskaper på något sätt. Att det gäller att man gör – skriver och berättar, att man gör som läraren säger, att man lär sig verben. Och det är oftast tvärtom vad man själv som lärare tycker är viktigt med kunskap. Man försöker komma ifrån ett sådant synsätt (L2).

Nästan alla lärare föreställer sig en koppling till ”traditionella” skolkunskaper på ett eller annat sätt och tror också ofta att kursdeltagarna vill att skolkunskapen skall gå att mäta. Några av lärarna är dock angelägna om att också påpeka att svaret från en deltagare är avhängigt *vem* som ställer frågan, liksom *var* och *i vilket sammanhang* – alltså att situation och kontext har betydelse. En lärare menar till exempel att kursdeltagarna skulle anpassa sina svar till henne som lärare:

Om jag som lärare frågar eleverna, skulle de absolut bara svara traditionellt på det som man kan peka på här konkret; grammatik, ordkunskap och att man svarar rätt och kan alla städer i Europa – denna typ av kunskap. Sedan om vi träffas i stan en fredagskväll, så kanske de skulle vidga det här ordet och även kanske tänka tillbaka hur det var hemma i Somalien eller Turkiet. Eller de kanske skulle gå hem till köket och tänka efter vad de kan där. Och då skulle man kunna tänka på vad jag kan laga för mat, eller om jag kan något hantverk eller om jag kan fixa bilen. Så det är sådana väldigt konkreta saker plus att det beror på vem som ställer frågan – men jag är hundra på att de skulle bara svara detta konkreta för klassrummet... (L6).

Trots att denna lärare talar om vikten av att se en kontextbundenhet för elevernas svar gör hon återkommande jämförelser under vårt samtal om hur det är ”där” jämfört med ”här”. Och hon använder i andra sammanhang under intervjun sin egen son som exempel för vad det kan innebära att gå i en ”modern” skola till skillnad från vad det kan innebära att gå i skola ”där”. Denna lärare använder ordet modernt också när hon försöker att förklara varför det inte fungerar att skicka ut vissa kursdeltagare för ”ta-reda-på-uppgifter” på stan:

Sådana uppgifter kan vara rena katastrofen egentligen /.../ De vill ha ordning och reda den lilla stunden då de ändå är i något sammanhang. Det är det som gäller och på något sätt känns alla andra sådana där försök, det är bara idéer, som ja – det är för modernt – eller – jag vet inte vad jag skall säga. Det är inte hos dem något att ha.

Även om flera av lärarna är måna om att peka på situationens och sammanhagens betydelse för de resonemang som förs, menar jag att det trots allt är påtagligt hur de sammantaget tillskriver många kursdeltagare en ”traditionell” kunskapssyn. Ofta i förhållande till något som uppfattas mer ”utvecklat” och ”modernt”. Jag hör inte att man talar om den svenska skolan som ”traditionell” och överlag tycks begreppet vara negativt laddat. Tradition är något som man sitter fast i, som en lärare säger då jag frågar henne hur det fungerar för hennes kursdeltagare att vara självständiga och reflekterande, som det står i styrdokumentet:

Ja, för vissa kan det nog fungera. Men jag tror inte att man kan säga det generellt att det gör det. Skola är någonting från deras land som sitt..., från deras länder som sitter väldigt – den traditionen som de har sitter väldigt hårt fast, tycker jag (L1).

Traditionell – traditionalism tycks genomgående innebära ett synsätt som utbildarna själva mer eller mindre explicit tar avstånd från och som står i kontrast till den ideala ”moderna” kritiskt reflekterande individen. En föreställning om skillnader och värdeladdade dikotomier framträder återkommande då vi talar om kunskapsdefinitioner, men också i många andra delar av mitt material. Elever ”där” förknippas med osjälvständighet, passivitet, ”icke-reflexiv” och underordning till skillnad från självständiga, aktiva, reflexiva och frimodiga elever ”här”. De kursdeltagare som jag har intervjuat kommer också från ett land som inte betraktas som europeiskt och de kom-

mer från en så kallad muslimsk kulturkrets. Ofta beskrivs dessa människor leva ganska avskärma; det återkommer flera lärare till:

...parabolantennerna vet du – det är mycket att man lever i sin värld. I alla fall när man har familjer (L1)

Sådana uppfattningar inbegrips i utbildarnas tal mer eller mindre explicit. I delvis överförd bemärkelse kan jag urskilja ett tal som mycket påminner om den diskurs som Stuart Hall (1992) diskuterar i ”The West and the Rest – Discourse and Power”.

Vad Hall framför allt visar i sin diskussion är hur ett antal grunddrag bygger upp diskursen om ”de andra”, som kontrasteras mot Västvärlden och dess självbild. ”Väst” handlar mer om en idé än ett speciellt samhälle eller en geografisk plats och står för ”utvecklad, industrialiserad, urbaniserad, kapitalistisk, sekulär and modern” (Hall 1992: 277). Jag återkommer till Halls diskussion i nästa kapitel om syn på lärande som ett slags utvecklingstänkande. Här vill jag främst fästa uppmärksamheten på hur talet om ”traditionell kunskap” enligt en mer eller mindre uttalad värdeskala anses stå i ett motsatsförhållande till utbildarnas eget synsätt. Diskursen om ”traditionell kunskap” styr våra uppfattningar på ett förhållandevis oreflekterat sätt, och dikotomin ”traditionell” – ”modern” i förhållande till kunskap och lärande (re)produceras även inom forskningen – inte minst detta är en viktig poäng också hos Hall (ibid).

”Livet självt” – men också skola och utbildning

Vad svarar då sfi-deltagarna själva på frågan om vad kunskap är? Gülay som, när jag träffar henne, nyligen börjat studera sfi efter tre år i Sverige säger kortfattat: ”Kunskap är att lära sig någonting. Att skaffa sig kunskap”. Emine talar mer ingående om olika kunskaper i sitt liv, eftersom hon anser att hon har en hel del att ta igen efter att ha varit hemma med två små barn ett antal år:

...jag lever fortfarande på, jag stödjer mig fortfarande på allt vad jag har lärt mig i mitt hemland, i skolan och så vidare. Jag har inte fått några kunskaper och jag har inte lärt mig någonting här. Jag försöker att klara mig fortfarande på de där baskunskaperna som jag har fått tidigare i mitt liv.

De kunskaper Emine hänvisar till hör hemma i skolans värld i det gamla hemlandet – hon har hunnit leva i Sverige i tio år innan hon börjar studera sfi.

Samtidigt har hon levt ett ganska aktivt liv som förälder och känner till en hel del om det svenska samhället i det hon berättar. På min fråga om en definition av ”kunskap” svarar hon: ”Det finns väldigt många saker som kommer för mig. Skolkunskap, läskunskap, kunskap om världen, om naturen – alltså kunskap det är ett väldigt brett område egentligen.”

Ändå tycks kunskapen om världen framför allt finnas att inhämta i skolan för Emine. Även Necla ger en ganska vid kunskapsbeskrivning:

...om mitt barn skulle fråga mig skulle jag ju säga att det är att lära sig om vad som helst, till exempel att man ska börja skolan ... att man tar reda på hur man börjar skolan och går till väga eller om man lär sig om trafikreglerna.

”Kunskap” för Necla handlar här om regler och tillvägagångssätt. Kanske att likna något vid sfi-utbildarnas tal om strategier. När jag försöker ringa in vad hon eventuellt skulle vilja prioritera i lärandet och vad hon till exempel tycker är angeläget att lära sin barn, utspelar sig följande dialog:

Necla: Till en början vill jag att barnen lär sig respekt och kärlek för att...
frågar du om det med arbete eller?

MC: Nej, jag frågar inte – jag bestämmer inte, det är vad du tycker.

Necla: Före något yrkessvar så skulle jag vilja ha ett barn som lyssnade på och lydde sina föräldrar, mamma och pappa. Att barnet lärde sig respekt och kärlek – sedan tror jag att det barnet klarar av vilket yrke som helst.

Necla börjar här med ett tala om centrala värden för henne som mor att förmedla till sitt barn, men kommer på sig med att undra över om jag som intervjuare hellre vill höra om skola och yrkesval. Min position som forskare, före detta sfi-lärare och inte minst som ”svensk” kvinna gör sig ständigt påmind i intervjuerna, samtidigt som det är påtagligt hur kvinnorna själva återkommande relaterar sina svar till att vara mor, hustru och så vidare (jfr Norton 2000). Länken till barn återkommer hos Hatice när hon talar om kunskaper, vilka hon menar att hon måste ha som förälder för att kunna ge sitt barn något:

... om man inte har kunskap om saker och ting så kan man inte ge det till sina barn, man måste kunna förmedla det. Så att man måste fylla på själv så kan man ge det vidare till barnet.

Ett kanske något mer konkret exempel som Hatice ger på för henne ”viktig kunskap” är:

Till exempel kunskap om svenska. Det är väldigt viktigt för då kan jag sköta mina affärer själv och när jag ska gå någonstans. Jag kan klara av mina ärenden och det är viktigt.

Kunskap relateras i kvinnornas tal framför allt till att leva och klara sig i det ”nya” hemlandet – ”målspråk”⁷ och ”kunskap” länkas till att orientera sig och att agera i majoritetssamhället (jfr Norton *ibid*). Man ska leva och klara sig som förälder, hustru och inte minst som medborgare: ”veta Sveriges regler, kulturen” (Derya).

Men all ”kunskap” finns nu inte att hämta i skolan, för att klara av att leva behöver man också erfarenhet. Esin ordnar upp kunskapen stegvis: ”Alltså levnadskunskap, livskunskap. Och sedan utbildning – då får man kunskap.” Hon menar dessutom att ”man lär sig av misstag – då skaffar man sig också kunskap.” Fadime ser själva livet som ett pågående kunskapsprojekt:

För mig är det att livet själv är kunskap. Hur mycket man lever. Desto mer man lever sitt liv, man deltar i sitt liv utanför, man skaffar sig utbildning och lär sig saker och ting.

Sammantaget artikulerar sfi-deltagarna ett brett spektrum av synpunkter kring ”kunskap” och vad som bör prioriteras. ”Kunskapen” kan erövrats såväl i skolan som i den levda erfarenheten – var man lägger tonvikten varierar. Att kunskapen skall användas för att klara sig i livet tycks vara en självklarhet, liksom att rollen som mor och hustru fungerar som ett symboliskt nav i samtalen. Men hur tror deltagarna att lärarna definierar kunskap?

Flera av kvinnorna anser att de egentligen inte kan uttala sig i denna fråga, eftersom de inte ”vet” hur läraren tänker: ”Det är ju hennes tankar – det är ju vad hon tycker” (Emine). Och Hatice menar att eftersom hon inte frågat, kan hon inte veta. Uppenbarligen vill⁸ eller anser sig flera av deltagarna inte kunna ”spekulera”, utan att ha en mer ”direkt” tillgång till lärarens ”tänkande”.

⁷ Med en lingvistisk term kallas det språk man siktar på att lära sig *målspråk*. I Nortons studie (2000) syftar undervisningen till målspråket engelska.

⁸ Kanske flera sfi-utbildare här också skulle säga att kursdeltagarna inte har förmåga att yttra sig i förhållande till vad eller hur någon annan tänker: ”De kan inte dekontextualisera eller dra slutsatser i förhållande till en tredje person”, som en sfi-utbildare uttrycker det vid ett tillfälle. Att det kan röra sig om skilda skolstilar som man socialiserats in i och att den egna modellen inte behöver vara just ”den rätta” eller ”den bästa” diskuteras inte här, utan tas som en självklar norm.

Elif däremot förknippar omedelbart min fråga med lärarens arbete och yrkesroll och där finns av allt att döma också ett inslag av kontroll; hon säger:

Om hon (alltså läraren, min kommentar) skulle kolla upp min kunskap i svenska, så skulle hon se hur mycket jag har lärt mig.

I övrigt är det väldigt litet som deltagarna har att säga om lärarna. Liksom lärarna menar deltagarna att de inte brukar föra någon direkt diskussion kring ”kunskap” i klassrummet. När jag frågar två av kursdeltagarna om de har hört ”det lilla ordet”, som utbildningsministern inte kunde förklara och som man använder så mycket i Sverige, säger en av dem: ”Min lärare använder ordet mycket – hon är duktig.”⁹

I en jämförelse mellan sfi-utbildarnas och kursdeltagarnas, tycks den största skillnaden ligga i att utbildarna talar betydligt mer om *hur* i förhållande till kunskap, medan deltagarna lägger tonvikten vid *vad* för slags kunskap man vill tillägna sig, skaffa sig för ett liv i det ”nya” hemlandet. Nästa avsnitt ska ägnas ”det” som många, både lärare och kursdeltagare, anser bör ligga i kunskapens centrum för att lära sig svenska, nämligen grammatiken.

Kampen om grammatiken

”De är som alla andra – de älskar grammatik”

Ett återkommande samtalsämne bland sfi-utbildarna, är grammatikens betydelse och plats i undervisningen. Oavsett delade meningar kring vilken uppläggning och vilken vikt man vill ge ”språkläran” är så gott som alla överens om att vad kursdeltagarna vill ha, det är grammatik och åter grammatik. ’Vi måste ha grammatik – du måste undervisa i grammatik väldigt mycket!’ (L5). Kursdeltagarna efterlyser alltså ständigt ”mer grammatik” eller som en av lärarna uttrycker det: ”De är som alla andra – de älskar grammatik” (L6). Även kursdeltagarna själva talar om vikten av grammatik, men kanske inte med den intensitet som lärarna återger. Flera av dem för grammatiken på tal, när jag undrar över om det är något som de skulle vilja förändra i undervisningen eller ha mer utav. Några anger också grammatik som en självklar referenspunkt då man reflekterar över framgångar och svå-

⁹ Tillägget ”hon är duktig”, sägs i en skämtsamt ton. Skämtet är möjligtvis avsett att leda bort uppmärksamheten från en ”kunskapslucka” som de båda kvinnorna tycks uppleva i sekvensen innan då jag ”förhör” dem, ”kollar” om de vet vad ordet kunskap betyder.

righeter i det svenska språket. Och flera sätter grammatiken högt bland de ämnen som man uppskattar i själva undervisningen.

Men varför denna upptagenhet med den svenska språkläran? En skolledare (SL1) menar att sfi-deltagarna ”efterfrågar grammatikundervisningen, fast man inte riktigt vet vad man skall ha den till”. En lärare (L5) uppfattar kursdeltagarnas intresse för grammatik som:

För dem är det att lära sig ett språk – då tror de att det är ”sesam-öppna dig” om du bara kan det. Men alltså att tillämpa det – det är inte så viktigt, utan man ska gå igenom grammatiska strukturer på ett väldigt teoretiskt sätt – då studerar man.

Skolledare SL1 gör en liknande reflektion; kursdeltagarna vill ha grammatikundervisning för ”man vet att det är det som är skola”. Hon drar också en skiljelinje mellan grammatiken som ett teoretiskt förhållningssätt och andra mer ”praktiska” inslag i undervisningen:

Om du jämför med föreläsningsformer så kan du jämföra innehållet då – det går ju igen i många ämnen inte bara i språk. Att man på något sätt i många skolsystem har ett teoretiskt förhållningssätt och inget praktiskt och att man inte värderar det praktiska. Det var just ett exempel på ingenjörer som kan det teoretiska, men inte har fått jobba med teknologi – inte har fått den. Det är en kunskapssyn på något sätt. Och här försöker vi jobba med det praktiska och försöker att införa praktiska (*suckar*) vad ska man säga? Vi har haft sfi-textil och sfi-verkstad och sfi-matlagning och en massa sådana där olika saker, där man rör sig och där man går bort från skolbanken och där man försöker att praktisera ett vokabulär. Men, men det är inte riktig skola då – därför att då sitter man inte och prickar av adjektiv och substantiv.

Skolan har fortfarande ett antal mer praktiskt inriktade kurser, berättar skolledaren också, men ”det är inte så lätt att rekrytera” eftersom ”förväntningarna hos de studerande inte riktigt passar in”. Man skulle även ha kunna fråga denna utbildare varför inte det teoretiska skulle gå att integrera med det så kallat praktiska. Men det gjorde inte jag vid intervjutillfället, vilket jag delvis tolkar som att just grammatikdiskussionen är ytterligare ett ämne som jag själv stod alltför nära när jag påbörjade mitt projekt. Det hände i intervjuerna att jag skrattade med igenkännande i utbildarnas svar om att ”de älskar alla grammatik”. Även om jag själv kanske tillhör grammatikförespråkarna inställde sig mina kritiska frågor inte förrän efter hand som mitt projekt pågick. Som jag påpekat tidigare är det en avsevärd skillnad mellan att ingå i en verksamhet och sedan ställa sig vid sidan om och systematiskt börja utforska

densamma. Hur en ”kollektiv tankestil”, ”sanningar” och ett handlingstvång verkar i vardagen var inget som jag funderade över särskilt mycket förrän jag började granska verksamheten inom ramen för mitt projekt. Det var också i närläsning av lingvistisk forskning som jag insåg komplexiteten i grammatikfrågan och vad som kallas kommunikativ kompetens, vilket jag återkommer till senare.

Skolledaren tidigare var osäker på om kursdeltagarna riktigt vet vad de skall ha grammatikundervisningen till. Ett svar ger Fadime som pekar på flera olikheter mellan turkisk och svensk grammatik och hon menar att en bra idé i undervisningen skulle vara om läraren gick in och ändrade mer direkt när en kursdeltagarna talar svenska:

... när vi pratar så tänker vi på turkiska grammatiken och kanske säger det på det viset också. Det skulle vara väldigt värdefullt om läraren rättar oss. Då kan det ju bli rätt till slut och bli ett bättre samtal.

En av lärarna anser att sfi-deltagarnas förkärlek för grammatik mer har att göra med att man nu lär som vuxen och att ”man vill ha struktur på det man lär sig och se sammanhang – och man kanske tycker mer om regler” (L7). Jag själv tror att det kan ligga en hel del i detta med just strukturer och regler för att ordna i språket, men jag återkommer till detta. Här vill jag mer fästa uppmärksamheten vid att den inställning till grammatik som läraren nyss beskrev kan liknas vid det som flera utbildare just betraktade som ”kunskap”: ”att kunna ha redskap”, att erövra ”strategier”, ”samla ihop information och göra den till sitt eget och ha den som referensram”. Man kan se strukturer som verktyg att använda. Några lärare framhåller dessutom att de flesta kursdeltagare trots allt är medvetna om ”sfi-nivån” och de betyg som efterfrågas. Att aktuella test och prov trots allt kräver en hel del grammatiska kunskaper:

För det är ju så, det vet ju du också, för att klara det skriftliga så måste du fixa ganska mycket grammatik. Ha strukturer och förstå det här med bisatser – att det blir omvänd ordföljd. Det måste alltså med då i deras uppsatser, i deras skrivningar. Och ett ganska stort ordförråd... (L1).

Åter en annan lärare menar att det finns ett problem i att man på skolan ibland vill tona ned grammatikens betydelse, eftersom arbetsförmedlingens krav på ”nivå” trots allt kvarstår:

...jag tycker att det är viktigt att de klarar sig ute i samhället och de kanske inte behöver kunna skriva uppsatser eller skriva bisatser eller vad det nu är.

Och så säger skolan att man ska – jag menar att vi ska gå ifrån det här med grammatiken och gå ifrån det här litet. Men det stämmer inte då med vad de möter när de kommer ut då till arbetsförmedlingen. Om jag säger på skolan att alla – det är inte säkert att alla når upp till den här nivån – man kanske stannar här och det går bra och du kan gå och söka ett jobb ändå. Och så kommer de till arbetsförmedlingen och där säger de att de måste klara sfi-intyg. Och för att klara sfi-intyg så måste de kunna skriva på ett visst sätt och då är det något som inte stämmer för mig (L9).

Läraren upplever uppenbarligen motstridiga budskap i sin undervisningspraktik. Hon förväntas göra avkall på vissa inslag i undervisningen, som hon menar ändå behövs för att uppnå den efterfrågade ”nivån”. Tydligt är det också att det förekommer delade meningar inom respektive skola, om hur man skall behandla ”grammatiken” – mycket eller litet och hur? För vissa lärare tycks grammatiken vara litet av ett skötebarn, medan andra uttrycker betydligt mer negativa tankegångar. Läraren nedan uttrycker en viss ambivalens i sin inställning – förvisso är det viktigt att i undervisningen visa på språkets uppbyggnad, men i mottagandet hos deltagarna ser hon mest en ”traditionell” kunskapshantering:

Och sen tyvärr så är ju grammatiken – den älskar ju alla elever. Då är de ju alltid med. Då är alla jätteflitiga och antecknar. Och det tror jag också hänger ihop lite med att nu går läraren igenom någonting nytt och då måste jag anteckna och vara flitig. De kanske egentligen inte förstår utan de bara skriver av och så går de hem. Och så förstår de inte och så blir det ändå bara fel. Så försöker man förklara att det där med grammatiken, det är viktigt för att förklara uppbyggnad. Men det är när man läser och när man pratar och när man hör som det riktiga ska komma... (L3).

Läraren tycks frustrerad, men vet hon egentligen varför deltagarna antecknar? Hur det än är med tvivel, delade meningar och dispyter tycks utbildarna ändå eniga om att kursdeltagarna tillmäter grammatiken stor betydelse: ”Om man gör en grammatikövning så märker man att eleverna tycker att det var viktigt” (L9). Och inte minst menar utbildarna att det också handlar om känslor och en tillit till grammatiken: ”en stark tilltro – ’om jag kan det så kan jag prata svenska’” (L6).

...det här med grammatik står väldigt högt i kurs hos eleverna. De vill läsa grammatik och de liksom söker efter *nyckeln* till det svenska språket liksom – ”har vi bara förstått det här med perfekt particip så öppnar sig världen” så kan man tro att de känner ibland (SL3).

Javisst, kan det handla om ”känslor”, men också om vissa ”insikter”. Den information, som man samlat ihop och gjort till sitt eget, alltså till ”kunskap” – om man vill använda det ordet – den vill man kunna tillämpa. Necla gör följande utläggning då vi talar om grammatik:

Necla: Grammatik – jag tycker om att lära mig det här med verb och substantiv – för jag har läst detta väldigt litet i turkiska och då vill jag lära mig det.

MC: Varför är det bra?

Necla: Är det en fråga?

MC: Ja.

Necla: Det är bra både för turkiska och svenskan om man lär sig att tala ordentligt, om man lär sig det – till exempel jag har inte kunnat lära mig det tidigare i turkiskan det här med att det är en viss ordning, det är verb och subjekt och objekt och... Nu efter att ha lärt mig de här sakerna så talar jag bättre.

Förvisso kan intresset för grammatik handla om intuition och känslor, men som Necla uttrycker sig, tycks det också vara uppenbart att hon ser en viktig ordning, en struktur, i grammatiken. När vi talar vidare tar hon också upp att grammatikkunskapen går att använda i förhållande till det egna modersmålet ur ett jämförande perspektiv. Kanske är det framför allt strukturer, en grund att bygga på, som kursdeltagarna vill ha, komma åt genom språkläran. Detta intresse för grammatik har stöd i en lång kunskapstradition (jfr Liedman 1997: 199-241, 2001: 81-87). Just grammatiken som en av tre grundläggande förmågor har sedan antiken utgjort stommen inom framför allt europeisk skolning (Liedman 1997: 203).¹⁰ Även sfi-undervisningen och dess lärare hör hemma inom ramen för dessa kunskapstraditioner – även om man nu inte talar om traditioner mer specifikt. Och det är begreppet ”traditionell” som en av skolledarna (SL3) använder då hon talar om sfi-lärarnas kunskapssyn och deras upptagenhet med grammatik:

...jag tror ändå att många kör väldigt mycket så att säga traditionell grammatikundervisning i sina klasser – att de tycker att det är viktigt. Jag säger inte att det är fel att göra det men, men jag tror faktiskt att den tar en rätt stor del av sfi-undervisningen – litet för stor del tycker jag /.../ Och det hänger

¹⁰ Övriga förmågor utöver grammatiken är dialektiken (förmågan att ställa argument mot argument, prova dess hållbarhet) och retoriken, förmåga till värtalighet. Tillsammans utgör de tre förmågorna vad som kallades *trivium*, den plats där tre vägar möts (Liedman 1997: 203). Det är alltså härifrån som ordet ”trivial” kommer – ”trivialt” är helt enkelt det som man ska lära sig först och sedan bygga vidare på enligt detta resonemang (ibid: 203).

kanske ihop med lärarnas kunskapssyn – att se språket som något som man bygger på hela tiden – först måste man kunna det sedan kan man komma med nästa byggsten och sedan kommer nästa byggsten.

Skolledaren ser uppenbarligen något negativt i att så många lärare ägnar sig åt en ”traditionell grammatikundervisning”. Men vad ska man ”bygga på” enligt kursplanen för sfi (SKOLFS 1994: 28)? Där står bland annat att läsa under rubriken ”karaktär och struktur”: ”Den inledande undervisningen präglas av elevernas behov av att kunna kommunicera på svenska /.../ Särskild hänsyn skall tas till språkets struktur, ordförråd, uttal och prosodi” (ibid). I denna skrivning rymms två väsentliga ord som till viss del tycks sättas i ett motsatsförhållande på de två sfi-skolorna, nämligen ”kommunicera” och ”struktur”.¹¹ Särskilt på den ena skolan där de båda skolledarna artikulerar missnöje över att lärarna ägnar alltför mycket tid åt grammatikundervisning. En av dem (SL1) säger att hennes ”käpphäst” är att ”man håller på alldeles för mycket med grammatik”. Dessutom låter lärarna sig alltför mycket styras av olika styrdokument, vilket inte är nödvändigt: ”de tror att styrdokumentet är mycket fastare än vad de i själva verket är” (ibid).

Vad denna skolledare framför allt skulle vilja satsa på är mer samtal, muntlig färdighet och framför allt ”praktiska färdigheter”, vilka kontrasteras mot grammatik som något ”teoretiskt och abstrakt”.¹² Hennes resonemang tycks utmynna i en rekommendation om ”mer kommunikation” och ”mindre struktur” i form av grammatiska inslag. Men behöver de egentligen stå i ett motsatsförhållande till varandra?

Kommunikation kontra struktur?

Under senare år har ”kommunikation” och ”kommunikativa processer” blivit vanliga begrepp, när man diskuterar utbildning och lärande (t.ex. Englund

¹¹ Struktur förknippar jag i detta sammanhang i första hand med grammatikämnet.

¹² I sina resonemang delar skolledaren uppenbarligen inte den kritik som riktats mot gränsdragningen mellan så kallat praktisk och teoretisk kunskap (jfr Liedman 2001, Molander 1993). Enligt Liedman är denna gränslinje den mest omhuldade i kunskapsvärlden (ibid:41). Gränsdragningen är ”självklar för de flesta av oss, åtminstone innan vi börjat reflektera över den. Det finns barn med praktisk begåvning, säger man, medan andra har teoretisk. Det finns praktiska yrken. Det finns yrken som kräver en lång teoretisk utbildning” (ibid: 83). Som Liedman framhåller, kan gränsen i själva verket ses som ganska problematisk och värdeladdad (se även Carlson 1995). Liedman menar rent av att den aktuella skiljelinjen ”speglar en gammal och ännu existerande klassindelning i samhället” (2001: 83). En av hans centrala teser är i stället att alla sysselsättningar i grunden är praktiska (ibid: 41).

1998, Säljö 1998, 2000). Undervisning och lärande betraktas inte längre som åtskilda, utan som ”kommunikativa processer”, skriver Englund under rubriken ”det kommunikativa, meningsskapande mötet” (ibid: 9). Och ”kommunikativa processer” är ”helt centrala” betonar Säljö i *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv* (2000: 37). ”Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter” (ibid: 37). Det tycks ha skett en förskjutning i de liknelser som används när man talar om lärande. Enligt Säljö var *inlärning* tidigare en förhärskande rotmetafor för lärande i vår kulturkrets. Och det svenska verbet *lära* används i dubbel bemärkelse – något skall läras ut, det som läraren gör och något skall läras in, det som eleven gör (1990: 10-11, 2000: 152-156). Man tänker sig någon slags förmedling. Bilden att något flyttas in i eleven återkommer i en rad uttryck i såväl officiella dokument som i vardagsspråket. Säljö nämner uttryck som ”kunskapsinhämtande, kunskapsstillägnande, kunskapsförvärv och kunskapsförmedling” (1990: 11). I institutionella sammanhang är det som skall förmedlas, inlärningens objekt, fastställda. Genom uttryck som ”fasta kunskaper” och en ”kärna av kunskaper” leds vi att föreställa oss ”en bild av de byggstenar som utgör det fundament på vilka elevens framtida ’verklighetsbild’ skall vila på” (ibid: 11). Inlärningsmetaforen är, som Säljö ser det, helt innehållsfokuserad och styr därmed våra föreställningar om hur och när människor lär. Något som gör att man bortser från att situationer där vi lär förmodligen kan ha många andra kvaliteter som engagerar människor. Den naturliga formen för att lära torde vara, menar Säljö, att delta i olika former av social praktik – det är här kommunikativa aspekter kommer in. Inlärningsmetaforen borde därmed ersättas av en ”delaktighetsmetafor” (ibid). Också undervisning i skolsammanhang utgör en form av social praktik, skulle jag dock vilja tillägga – man kan ibland få uppfattningen att Säljö inte menar detta i sina resonemang.

Det synsätt som Säljö utvecklar (2000) kan naturligtvis diskuteras betydligt mer, men jag stannar vid att konstatera att ”kommunikativa aspekter” och ett ”kommunikativt synsätt” också har fått en framträdande plats i diskussioner om lärande inom sfi – såväl i undervisningspraktiken som i styrdokument och aktuell forskning. I förordningen för sfi (SFS 1994: 895) betonas dessutom att undervisningen så snart som möjligt ska kombineras med praktik eller förvärvsarbete för att ge deltagarna möjlighet att träna muntlig svenska. Det åligger styrelsen för utbildningen att i samarbete med arbetsförmedlingen verka för att denna ”språkpraktik” kommer till stånd (ibid). I inledningen till ”Nationellt Prov sfi: 2 – Lärarhandledning”, anges

vidare att ”ett grundläggande synsätt i kursplanen för sfi”, är ”att de språkkunskaper som eleverna tillägnar sig i sfi ska vara *funktionella* så att språket kan användas ’som ett kommunikationsmedel i vardagsliv, utbildning och yrkesliv’”. Förvisso ska målet för sfi vara att språket fungerar som ett kommunikationsmedel (SKOLFS 1994: 28), men själva tillägnandet bör också ske genom ett kommunikativt arbetssätt (t.ex. Lindberg 1996).

I manualen för det nationella provet anges även att ett sätt att uttrycka ”vad språkbehärskning i ett visst språk innebär är att tala om *kommunikativ språkförmåga*” (ibid: 5). Men, påpekas det, termen ”kommunikativ språkförmåga” har ofta missbrukats på så sätt att den tolkats alltför begränsat: ”som förmåga att klar sig i ’enkel muntlig interaktion’” (ibid: 5). Inledningstexten, skriven av lingvisten Inger Lindberg, betonar att en sådan kommunikativ språkförmåga innebär betydligt mer än just enkel muntlig kommunikation (ibid: 5-10). För att en individ ska kunna kommunicera på ett kompetent sätt utifrån sina behov krävs egentligen en mängd kunskaper och färdigheter. Sfi-provet, som utarbetats utifrån en omfattande forskning där kommunikativ språkförmåga står i centrum, presenterar i handledningen en modell som utgår från Bachman och Palmer (1996). Framför allt poängteras att ”den språkliga kompetensen omfattar olika typer av kompetenser som samverkar och kompletterar varandra” (”Nationellt Prov sfi: 2 – Lärarhandledning”: 5). En distinktion görs mellan ”organisatorisk kompetens”, det vill säga kunskap om språkets struktur, och ”pragmatisk kompetens”, det vill säga kunskap om hur språket används. Var och en av dessa kompetenser bryts sedan ned i ytterligare element på olika nivåer – ”den organisatoriska kompetensen” omfattar bland annat kunskap om språkets ljudsystem, ordförråd och grammatik (ibid: 5).

I sfi-provets manual betonas den komplexitet som enligt omfattande lingvistisk forskning finns i en ”kommunikativ språkkompetens”. Påpekandet om ”missbruk” och en ofta förekommande ”förenkling” av det kommunikativa begreppet, antyder oklarheter och en viss tolkningsproblematik som kommer till uttryck i de lokala praktikerna. Sfi-provet tillmäter en kommunikativ effektivitet en stor betydelse, men kräver också en förhållandevis hög grad av språklig korrekthet, vilken dock inte ska överbetonas. Man menar att ”det finns en tendens till att överbetona den språkliga korrektheten pga den traditionella språkundervisningens ofta normativa språksyn” (ibid: 9). Man fastslår vidare att: ”Det finns ingen motsättning mellan språklig korrekthet och kommunikativ förmåga” (ibid: 9). Ett påpekande som jag nu tar med mig för

att avsluta diskussionen om grammatikens plats och vara på de två sfi-skolorna.

Kommunikativ språkförmåga och grammatik – en dualism?

I styrdokument och aktuell forskning kring sfi märks en tydlig utveckling mot ett mer så kallat kommunikativt arbetssätt i undervisningen (t.ex. Lindberg 1996). Samtidigt har sfi varit föremål för ”en ryckig och otyglad reformverksamhet” (Hyltenstam 1996: 5). Tjänstemän på olika ansvarsnivåer har sedan haft att tolka och bearbeta den aktuella omstruktureringen; vilket i praktiken inte sällan resulterar i komplexa och ibland motsägelsefulla processer.

Lindberg menar dessutom att kursplanen som kom 1994 (SKOLFS 1994:28) inte var tillräckligt stringent i sin skrivning och därmed inte ”i högre grad kunnat fungera som vägledning för planering, genomförande och utvärdering av undervisningen” (Lindberg 1996: 268). Kursplanen innehåller inte heller några egentliga riktlinjer för arbetssättet i undervisningen (ibid: 268-269). Det är möjligt att dessa något vaga anvisningar delvis kan avläsas i den diskussion om grammatikundervisningen, som jag tagit del av på mina två sfi-skolor. En segdragen konflikt mellan framför allt skolledning och en hel del lärare om grammatikens ”plats” i undervisningen artikuleras tydligt.

Diskussionen tenderar ibland att framställa ett förenklat motsatsförhållande mellan ”grammatik” och ”kommunikation” – man kan bara ägna sig åt en sak i taget. En skolledare (SL2) talar med hänvisning till en annan skolledare om sfi-undervisningens centrala beståndsdelar:

Hon brukar säga så här: ”att sfi betyder ju egentligen – det är tre delar, det är språket, det är samhällsorienteringen och det är integration”. Som själva ämnet står för och då tar den här – för det första tar språkdelen orimligt stor plats, den tar betydligt mer än en tredjedel och i den här språkdelen så tar kanske grammatik en orimligt stor plats som borde vara kommunikation. Om man ser det så – så grammatik kanske borde vara en sjättedel av all undervisning, men det är nog mer.

Citatet uttrycker ett delvis uppspaltat synsätt på sfi-undervisningen – språkdelen tycks vara avskild från samhällsorienteringen och grammatiken uppfattas i sin tur som ett separat inslag i ”språkdelen”. Flera lärare, men inte alla, talar på liknande sätt om grammatik i förhållande till samhällsorientering.

rande inslag i undervisningen; ofta ”kolliderar” dessa två delar (L9). Just när vi talar om detta ämne skiljer sig sfi-utbildarnas inställning avsevärt från hur man som lingvist tänker sig ett kommunikativt arbetssätt inom sfi:

Kommunikativ språkundervisning har blivit ett samlande namn för en inriktning där innehåll och arbetssätt formas utifrån en genomtänkt syn på hur den kommunikativa kompetensen är sammansatt och insikt om de olika processer som ligger till grund för språkinläring. Denna språkundervisning bygger också på en syn på innehåll och arbetssätt som en helhet och som alltså inte kan isoleras från varandra — arbetssättet är en del av innehållet och omvänt är innehållet en del av arbetssättet. När det gäller innehållet kan det alltså inte enbart beskrivas i grammatiska eller strukturella termer

(Lindberg 1996: 264, mina kursiveringar).

Den ena beståndsdelen behöver följaktligen inte utesluta den andra. Snarare förespråkas ett integrerat arbetssätt, vilket skulle kunna innebära att det inte är nödvändigt att ”kasta ut barnet med badvattnet”. En lärare (L3) som tycks instämma i detta synsätt, säger:

Men läraren får inte släppa sin professionalism utan de ska syssla med språkundervisning. Och många säger ju det här att vi ska ha mindre grammatik, men det tycker jag inte för att grammatik får man bara i skolan. Det kan man aldrig få någon annanstans – att hitta strukturerna i språket. Och det är också viktigt. Sedan kan man diskutera hur man skall, lära sig detta. Man kanske kan släppa terminologin och ägna sig mer åt praktiska exempel. Och istället för att prata om verbformer och pluskvamperfekt och sådant här så kanske man kan prata i termer av – och det görs ju redan – som ”nu” och ”då” och ”igår” och ”före igår” och ”efter igår”.

Läraren argumenterar för sin uppfattning och refererar till flera samtal med skolledare som inte delar hennes uppfattning. Men hur sfi-utbildarna överlag egentligen agerar i sin dagliga undervisningspraktik vet jag egentligen inte. Jag skulle hålla det för sannolikt att det är ett ganska komplext arbetssätt som skulle framträda om själva verksamheten studerades. Vad jag utifrån min empiri kan konstatera är dock att det ständigt förekommer olika strömningar om vad som anses vara ”bra” språkundervisning och didaktik. Här pågår en kontinuerlig diskussion.¹³ De som egentligen inte tycks få särskilt stort utrymme i den pågående kunskapsdiskussionen är dock kursdeltagarna. De som enligt

¹³ Att denna diskussion är högaktuell visar *Mål i mun* – Förslag till handlingsprogram för svenska språket – Betänkande av kommittén för svenska språket (SOU 2002:27). Bland annat påpekas: ”Det är samtidigt viktigt att understryka att praktik inte kan ersätta den teoretiska svenskundervisningen för invandrare” (ibid).

utbildarna ”älskar grammatiken”, ”ständigt efterlyser mer grammatik” och ”vill lära sig språkets strukturer”. Och som också vid olika tillfällen talat med mig om grammatikens betydelse. Huruvida denna ”tystnad” kan ses som en form av utestängning och uttryck för makt skall jag behandla i kapitlets sista avsnitt.

Den uteblivna kunskapsdiskussionen

I diskussionen om grammatikundervisningen artikuleras sammantaget varierande ståndpunkter och positioner, vilka pekar på viss oenighet och olika konfliktnivåer i den sociala praktiken. Sätten att resonera kring kommunikativa aspekter i en språklig kompetens återkommer i styrdokument, forskning och utvärderingar och inte minst i utbildarnas tal på sfi-skolan. De olika talen hakar i varandra och understödjer dominerande synsätt, där ”den kommunikativa språkförmågan” ges företräde framför vad som ofta kallas en ”traditionell grammatikundervisning”. Men alla aktörer har, som påpekats, inte samma möjlighet att ingå i den diskursiva praktiken. ”De som älskar grammatiken”, kursdeltagarna, hörs mer som röster i periferin, som någon man refererar till eller omnämner. Att det förhåller sig så är värt att uppmärksamma av flera skäl. Inte minst för att ”den kommunikativa språkundervisningen” sägs kännetecknas just av att kursdeltagares egna erfarenheter och behov skall involveras i undervisningspraktiken (se Lindberg 1996: 266, Nunan 1991).

Utestängning av röster – diskursiv diskriminering?

”Utestängning” nämns ofta i olika sammanhang som ett sätt att diskriminera (t.ex. Riggins 1997). Men det är sällan som det görs försök till mer klagörande beskrivningar eller definitioner av vad man avser med begreppet i fråga. Denna brist påpekats bland annat av statsvetaren Kristina Boréus (2001) i ett pågående projekt, som syftar till att utforska hur man bättre skulle kunna förstå och tolka diskriminering, och särskilt dess diskursiva aspekter i moderna samhällen.¹⁴ Boréus resonemang vill jag här inbegripa i min förståelse av ”kunskapsdiskussionen” inom sfi.

¹⁴ Projektet som bär arbetsnamnet ”The Deaf and Dumb, The Idiot, the Whore and the Stranger: discursive discrimination in 20th century Sweden”, presenterades vid konferensen ”Samhällets diskurser”, Stockholm 18-21 oktober, 2001. Boréus arbetar med ett antal analytiska verktyg, vilka hon prövar i flera empiriska studier. Verktygen är utvecklade ur de två begreppen ”othering” och ”discursive discrimination”

”Utestängning av röster”, kan identifieras som: ”när grupper av människor som kategoriseras på ett visst sätt som till exempel ’handikappade’, ’judar’ och ’invandrare’ utestängs från diskussioner om ärenden som är relevanta för dem själva” (ibid: 2). Vad som är viktigt är att ”de utestängdas” intressen inte uttrycks i diskursen, men det finns enligt Boréus grader av utestängning längs ett kontinuum, där ena polen anger ”mest utestängd”, egentligen totalt utestängd, och den andra ytterligheten står för ”mest inkluderad” i den diskursiva praktiken. Den totala utestängningen av röster uttrycks i diskursen genom den totala *frånvaron av någon som helst referens till de aktuella grupplemmarnas intressen* – deras röster varken hörs, citeras eller refereras till. Rösterna lämnar därmed inte heller några spår i diskursen (ibid).

Nästa steg bort från en total utestängning är när det *refereras till* grupplemmarnas intressen. I diskussionen om grammatiken inom sfi-utbildningen kan förvisso sägas att man refererar till studerandegruppens intressen. Såväl lärare och skolledare som utvärderingar och forskning tar upp kursdeltagarnas önskemål om grammatik. Men samtidigt ges inte deltagarnas synpunkter ett riktigt erkännande. Tvärtom avfärdas dessa ofta med uttalanden som att ”de vill ha grammatik, men vet inte riktigt varför” (SL1). Eller så bagatelliseras ”avvikande” preferenser mer eller mindre med ”alla älskar grammatik” (L6). Såväl inom forskning som i utvärderingssammanhang antas sfi-deltagarnas ofta omvittnade lust till grammatik ha att göra med ”förväntningar på en mycket traditionell och lärarstyrd språkundervisning inriktad på grammatik och språkriktighet” (Lindberg 1996: 275). Tolkningsföretrådet beträffande deltagarnas motiv och önskemål har hela tiden forskare, utvärderare och utbildare. Bland annat påpekas att de behöver korrigeras: ”Ett mycket viktigt arbete består i att vid behov förändra elevernas attityder till språk, språkinläring och språkundervisning” (Skolverket 1997a: 176). Läraren ska till exempel försöka få deltagare att lämna ”en mycket traditionell och lärarstyrd språkundervisning inriktad på grammatik och korrekthet” och i stället ”sträva mot en mer deltagarstyrd och kommunikativt inriktad undervisning i linje med aktuell andraspråksinlärningsforskning” (ibid: 176). Ett förändringsprojekt som här i huvudsak är riktat mot deltagarna, men även gentemot de sfi-lärare som anses bedriva en ”traditionell” grammatikundervisning.

Nästa steg i Boréus skala av inkludering i den diskursiva praktiken är när grupplemmarna direkt citeras eller intervjuas om frågor som berör gruppens intressen. Grupplemmarnas röster *hörs* (Boréus: ibid). I mitt arbete, även i innevarande kapitel, finns förvisso sfi-gruppens röster med i form av

intervjuutsagor. Men med detta sagt vill jag också påminna om den metodologiska diskussionen i kapitel 2 – hur det än förhåller sig är det till exempel ändå forskaren som i sista instans har tolkningsföreträde och väljer utsagor.

Det mest ”inkluderande” steget på Boréus’ skala till sist, innebär att gruppledammarna *deltar* i debatten mer eller mindre *på sina egna villkor* (ibid). Detta tycks inte vara fallet inom sfi-undervisningen, även om olika dokument liksom tongivande forskning med fokus på ”kommunikativ språkförmåga” återkommande uttrycker att sfi-utbildningen skall inbegripa ett arbetssätt ”där deltagarna har en aktiv roll i undervisningen och tar ansvar för sin egen inläring” (Lindberg 1996: 274).

Individuella studieplaner – en möjlighet till samtal?

Skoldokument på varierande nivåer förmedlar aktuell policy angående ”delaktighet, ansvar och inflytande” (t.ex. ”Utbildningsnämndens Skolplan 1997-1998”, Göteborgs kommun, s 10). Ett sätt att delta i och påverka undervisningens utformning ”skall de individuella studieplanerna” vara (ibid, s 10). När jag frågar en av skolledarna om man på skolan har individuella studieplaner för varje elev, svarar hon: ”Ja, läraren gör ju individuella bedömningar” (SL1). Det är följaktligen läraren som bedömer, inte deltagarna. Av utbildarnas berättelser att döma upprättar man inte individuella studieplaner i någon större utsträckning på de två sfi-skolorna.¹⁵ Framför allt inte i den meningen som styrdokumentet skriver om, vilket bland annat skall innebära att varje studerande aktivt ska ta del i planering, genomförande och utvärdering av sina studier. När studiesamtal skall genomföras tidigt i språkstudierna kräver de egentligen tolkhjälp i många fall (jfr Lindberg 1996: 275). Om inte, framträder i de flesta fall en påtaglig paradox i det att kursdeltagarna förväntas kommunicera om ganska så komplicerade spörsmål på ett språk, samtidigt som de håller på att lära sig språket (jfr Norton 2000: 38).

Enligt sfi-utbildarna och kursdeltagarna använder man sällan tolk eller modersmåls lärare i diskussioner om studier och lärande. Delvis handlar det om en ”attitydfråga”, en inställning till huruvida man ”behöver tolk eller ej”, men skolans ekonomi och organisation sätter också vissa ramar. Oavsett vilket, uppfattar jag det som en diskursiv utestängning av ”andra graden” i den

¹⁵ I kommunens skolplan skriver man dock uttryckligen att ”individuella studieplaner skall upprättas för att underlätta planeringen” (”Utbildningsnämndens Skolplan 1997-1998”, Göteborgs kommun, s 10).

sociala praktiken. Denna situation kan tolkas i strukturella termer i flera avseenden. Dominerande tal, diskurser kan ses som kulturellt meningsbärande strukturer, vilka påverkar och strukturerar uppfattningar och sätt att tänka och agera. Det egna synsättet får ett för givet taget tolkningsföreträde. Men det finns också ekonomiska och organisatoriska strukturella omständigheter att räkna med – goda idéer kan det finnas gott om, medel och möjligheter att omsätta dem i praktiken kan dock vara alltför knapphändiga – och makten att prioritera finns främst hos skolledning och politiker, inte hos de studerande eller lärarna.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag genom att belysa hur man på olika nivåer talar om ”kunskap” i min analys ställt två diskurser mot varandra, nämligen talet om ”kommunikativ språkförmåga” respektive talet om ”traditionell grammatikundervisning”. Diskursen om den ”kommunikativa språkförmågan” som återfinns i nationella och lokala skoldokument liksom i framträdande forskning och i utbildarnas tal uttrycker en ”processinriktad” kunskapssyn. Ett synsätt som såväl utbildare och viss forskning (t.ex. Lindberg 1996, Skolverket 1997a) anser att kursdeltagarna inte omfattar. Sfi-deltagarna sägs i stället omfatta en ”traditionell kunskapssyn”, där grammatiken står i centrum för den sfi-undervisning som efterfrågas. I intervjusamtalen skattar förvisso kursdeltagarna den omdiskuterade språkläran högt, men de artikulerar också en uppfattning om själva bruksvärdet av grammatik som mycket väl går att jämföra med ”kommunikativ språkförmåga” och en ”processinriktad” syn på kunskap. Eftersom tolkningsföreträdet återfinns inom ledande forskning, skoldirektiv och i dominerande tal bland sfi-utbildare riktas korrigeringssträvan i första hand mot kursdeltagare, men även mot de lärare som anses omfatta en ”traditionell” grammatikundervisning. Vissa lärare stretar emot och menar att det mycket väl går att integrera grammatik i det ”kommunikativa arbetssätt” som så ofta förespråkas av såväl forskare som skoldirektiv och skolledning. Man behöver alltså inte kasta ut barnet med badvattnet, vilket också senare forskning stöder (se t.ex. ”Lärohandledning” för Sfi:2 - Nationellt prov 1998).

Sfi-utbildarnas utsagor om kursdeltagarna och deras betraktelsesätt bygger snarare på föreställningar och idéer utan att man haft en direkt diskussion med kursdeltagarna. Såväl lärare som sfi-deltagare säger att de inte brukar

föra några metasamtal om till exempel kunskap och lärande. Inte heller ”individuella studieplaner” tycks erbjuda något mer initierat samtalsutbyte. Ofta saknar man ett gemensamt språk och tolk eller hemspråkslärare används ytterst sällan. I synnerhet för kursdeltagarna kan denna situation te sig paradoxal, eftersom de alltså förväntas kommunicera om ganska så komplicerade frågor på ett språk, samtidigt som de håller på att lära sig språket (jfr Norton 2000: 38).

Att man inte talar om komplexa frågor i undervisningen kan delvis ses som ett strukturellt problem ur ekonomiskt och organisatoriskt hänseende. Båda sfi-skolorna hänvisar ständigt till minskande resurser och organisatoriska svårigheter av skilda slag. Men här finns även dominerande diskurser, alltså kulturellt meningsbärande strukturer, som påverkar och strukturerar vårt sätt att tänka och agera. Tolkningsföreträde återfinns i skoldokument, viss forskning och hos sfi-utbildarna. I detta finns även maktstrukturer och olika förutsättningar i själva mötet att lägga märke till. Den uteblivna ”kunskapsdiskussionen” på sfi-skolorna kan mycket väl tolkas som en form av utestängning.

Oavsett om man i analysen väljer att fokusera kulturella eller sociala strukturer kan det uteblivna samtalet i kunskapsdiskussionen ytterst tolkas i termer av makt, om ”rätten att tala” (Bourdieu 1984, 1991) eller som Richardson (1999: 89-90) uttrycker det, som en demokratiaspekt inom skolan – en fråga om bland annat ”elevinflytande”. Förvisso talas det på politisk retorisk nivå om ”delaktighet, ansvar och inflytande” inom sfi-utbildningen som t.ex. i ”Utbildningsnämndens Skolplan 1997-1998”, Göteborgs kommun, s 10:

Skolan skall i sin undervisning och organisation bidra till ett demokratiskt synsätt /.../ alla som arbetar i skolan skall därför ges möjlighet till reellt inflytande över arbetet (ibid: 10).

Men på de enskilda sfi-skolorna talar man, som vi sett, om en annan ”reell” verklighet. Här finns uppenbarligen spänningar mellan olika verklighetsnivåer. Politiska beslut och förslag på praktiska genomföranden tycks alltför ofta bortse från undervisningssituationens komplexitet och söker sig därför till enhetliga och enkla lösningar. I alla fall är detta något som framför allt flera lingvister hävdar i sin forskning om andraspråksundervisning, dit även sfi-undervisningen räknas (t.ex. Hyltenstam 1996: 5, Lindberg 1996).

Syn på utbildning och lärande

”Vem vet mest – den som reser eller den som stannar hemma och (underförstått) läser?” Ungefär så lyder en fråga enligt ett turkiskt talesätt, berättar några av kursdeltagarna när vi talar om syn på lärande och utbildning. Talesättet aktualiseras i en diskussion om *var* man kan ”få” kunskap. ”Rätt svar” skall vara: ”den som reser, vet mest”. Man behöver inte ens ha levt särskilt länge – det viktiga är att man ser sig omkring i världen. Vad som skall ges som ”rätt svar” på ordgåtan är de flesta sfi-deltagare, liksom de utbildare som jag träffat i Istanbul, överens om. Men huruvida man håller med ”facit” eller ej är en helt annan fråga. Resonemangen har gått vidare i de olika intervju-samtalen. Esin påpekar till exempel att de två alternativen ”resa” respektive ”stanna hemma” kan ha olika fördelar:

...det är litet olika. När man läser någonting då lär man sig saker som man inte, kanske inte har möjlighet att resa till – då får man skaffa sig de kunskaperna. Men den som reser får de kunskaperna som man inte får genom att läsa. Egentligen om man gör båda delarna så lär man sig mycket. Det skall man göra – båda delarna.

Vad som sägs här berör delvis en ”levd erfarenhet”, som mycket väl kan jämföras med diskussionen i förra kapitlet då flera av intervjupersonerna talade om kunskap som något man ”gör” och ”erfar”, skaffar sig i livet. Erfarenhetsbegreppet återkommer i olika sammanhang i intervjusamtalen. I anslutning till citatet ovan menar Ümit, en annan av kursdeltagarna, att ”det egentligen är mycket roligare att resa och själv erfara, i stället för att bara sitta hemma och lyssna eller läsa.” Även tolken blandar sig i samtalet under en av intervjuerna och påpekar att ordspråket egentligen innebär såväl en fråga som ett påstående: ”Vem är mest kunnig? Den som reser eller den som läser mycket?” Och svaret skall åter vara: ”Den som reser, den som ser sig omkring.” Alltså återigen en jämförelse mellan kunskap, vetande som erhålls genom läsande och en kunskap genom att ”själv erfara”. Att det är denna distinktion som är själva poängen, menar också en av vuxenutbildarna i Istanbul: ”Den som reser mycket är vis, till skillnad från den som stannar hemma.” När jag frågar vad den som stannar hemma anses vara, svarar utbildaren *cahil* på turkiska, vilket hon säger betyder ”analfabet”.¹

Detta resonemang bör kanske inte föras alltför långt, men jag anser att det har vissa tänkvärda poänger väsentliga att ta med i en fortsatt diskussion om syn på utbildning och lärande, vilket detta kapitel huvudsakligen skall behandla. Deltagarnas och sfi-utbildarnas yttranden om lärandepraktiken kommer att stå i fokus, men även skoldokument används i analysen. Det är inte självklart att alla intervjuade kursdeltagare anser att ”kunskap”, eller att ens all viktig kunskap, finns att hämta genom den studieform de ingår i. Tvärtom tycks till exempel flera av kursdeltagarna mena att de inte ”riktigt” deltar i en utbildning, då de studerar sfi, eftersom utbildning för dem ofta är mer förknippat med att lära sig ett specifikt yrke. Likaså varierar synpunkterna på var och hur kunskaper i svenska språket bäst kan inhämtas.

Syn på ”utbildning” och utbildningsvägar är det som belyses i kapitlets första avsnitt. I nästa avsnitt, ”Om arbetsformer och medbestämmande”, granskar jag hur deltagare och utbildare talar om lärande och olika arbetssätt, i synnerhet om grupparbete. Sist i kapitlet diskuteras ”kunskapstraditioner” bland annat genom talet om ”traditionella kunskapstraditioner” och ”det moderna” som självförståelse.

¹ Jämförelsen med ”analfabet” bör förstås i metaforisk mening – enligt Turkisk-Svensk Ordbok (Güner 1981) betyder *cahil* ”obildad, olärd, okunnig, ovetande, oerfaren”.

Syn på utbildning och vägen till ett arbete

Att ”studera till ett yrke”

Ett par frågor till kursdeltagarna handlar om deras framtidsplaner. När jag till exempel frågar: ”Vad tror du att du gör om fem år?”, svarar Necla: ”Om jag klarar av att lära mig mer svenska, vill jag studera till ett yrke och göra någonting själv.” Att vägen till att ”studera till ett yrke” går via att kunna mer svenska, så säger flera kursdeltagare. Men att studera det svenska språket, uppfattas det också som en del i en utbildning? Det är inte helt säkert. Bland annat utspelar sig följande samtal med tre av kursdeltagarna.

MC: Vad är utbildning?

Elif: Att man utbildar sig till någonting, till ett yrke.

Derya: Läkare, lärare, sjuksköterska, ja...

Nilgün: Det finns massor, man kan inte räkna.

MC: Nej.

Derya: Massor finns det.

MC: Utbildar ni er nu också?

Elif: Ja, nästan (*skrattar stort*).

Nilgün: Nästan.

MC: Ja, nästan. Varför säger ni nästan?

Elif: Vi är bara halvvägs nu.

MC: Ni räknar yrken till utbildning – verkar det som av det ni berättar, men...

Elif: Vi utbildar oss nu.

MC: Ni utbildar er också nu, fast ni inte har det här med yrke.

Derya: När man är färdig är det ett yrke. När man är färdig är det ett yrke.

Elif: Ja, som har man ett yrke. När man läser här så utbildar – ja det är att utbilda sig.

Samtalet förs i en lättsam ton, men det är inte självklart att det enbart är fråga om ett skämt, när Elif säger att hon ”nästan utbildar sig” då hon studerar sfi. Mer eller mindre explicit associeras utbildning till ”ett yrke”, medan språkstudier tycks hamna i en mellanliggande fas på vägen till en yrkesutbildning och i förlängningen ett lönearbete. När jag senare i samma intervju frågar de

tre kvinnorna vad de eventuellt skulle vilja ändra på i sfi-utbildningen, om de fick möjlighet att påverka, aktualiseras åter ”yrkesutbildning”.

Derya: Skapa mera utbildnings-...

MC: Vad sade du utbildnings-...?

Derya: Skolor och utbildningsställen...

MC: Men den skola du går på nu och den kursen du går i nu?

Derya: Nej, yrken menar jag.

Elif: Yrkesskolor menar hon.

Derya: Yrkesskolor.

MC: Du vill ha mer yrkesskolor?

Derya: Ja, till exempel frisör, kokerska och det finns mera utbildningar som man inte hinner – det är kö, det finns inte plats.

MC: Nähä. Okey. Så du tycker att det skulle finnas fler yrkesutbildningar.

Derya: Ja.

Det är tydligt att jag inte riktigt förväntar mig att vi åter skall tala om yrken i samtalet om förändringar. Men att flera av sfi-deltagarna föreslår just yrkesutbildning och yrkesskolor som alternativ, ter sig egentligen naturligt av flera skäl. I det gamla hemlandet finns till exempel vid sidan om reguljära högskolor och universitet ett omfattande system av yrkesutbildningar på olika nivåer och inom skiftande branscher. Likaså har samtliga intervjuade sfi-deltagare sitt ursprung i en hemmiljö, där man inte alltid har satt fortsatta studier i första rummet när man planerat för framtiden. Tidigare liksom nuvarande sociala och kulturella villkor gör sig påmind i våra diskussioner.

De flesta av sfi-deltagarna i min studie har i första hand emigrerat för att gifta sig. Annan forskning om turkiska migranter i Sverige har visat på att skäl till migrationen oftare motiveras med arbetsmöjligheter än med utbildning – särskilt har detta gällt migranter från landsbygden (se t.ex. Eyrumlu 1992, Lundberg 1991). Ingrid Lundbergs Stockholmsundersökning visar även att fortsatta studier i det forna hemlandet i många fall har valts bort till förmån för emigration och materiella ambitioner (ibid). Och Reza Eyrumlu hävdar i sin Göteborgsstudie av turkiska ungdomars skolgång, att Turkiet fortfarande utgör en huvudkälla till rådande värderingar av utbildning och arbete. Överhuvudtaget värderas studier utöver obligatorisk skolgång inte särskilt högt:

De flesta eleverna i årskurs åtta eller nio ansåg att den som äger en egen af-färsrörelse, eller har möjlighet att göra det, inte behöver studera vidare – för dem räcker den obligatoriska utbildningen för att klara jobbet. Föräldrar och vuxna bekräftar den inställningen. Det heter att ”Den som har pengar men saknar utbildning klarar sig, men aldrig den som har utbildning men saknar pengar” (Eyrumlu 1992: 28).

De sfi-deltagare, som jag har intervjuat, uttrycker dock inte ett ointresse för studier – snarare funderar många över vilka vägar de kan gå och några av deltagarna ser även sina sfi-studier och annan utbildning som ”en andra chans i livet”. Just i brytpunkterna mellan ”det förflutna” och ”det nya” ryms också möjligheter och val som man kanske annars inte funderat över tidigare (jfr Berg 1994, Kemuma 2000). Derya hör till dem som säger att hon egentligen inte tänkt så mycket på om hon skulle göra det ena eller det andra innan hon lämnade Turkiet:

Men när jag kom hit såg jag alla som går i skolan – de vill utbilda sig, de har möjligheter. När jag upptäckte det att man här i Sverige har möjligheter – då började jag också att tänka att göra utbildning för jag har olika erfarenheter av arbetsplatser.

Derya har redan arbetat några år inom sjukvården och textilindustrin före migrationen och menar att hon har användning av dessa erfarenheter i sina nuvarande studier. Hon talar också om vilka vägar som hon tror är realistiska för henne i det svenska utbildningssystemet. Påfallande i våra utbildningsdiskussioner är annars hur nästan samtliga kursdeltagare ger uttryck för en betydande okunskap om det utbildningssystem, de själva deltar i. Något som givetvis kan höra samman med tidigare sociala och kulturella villkor, men även med själva sfi-utbildningens verksamhet.

Kunskap om utbildningssystemet – en uppgift för skolan?

I tidigare arbeten (t.ex. Carlson 2001b) har jag riktat uppmärksamheten mot vissa likheter mellan sfi-deltagarna och ”svenska” arbetarklassungdomar avseende social och ekonomisk bakgrund och utbildningsmönster. Vad många av dessa unga svenskar i första hand vill ha, är ett fast arbete och de känner sig inte särskilt motiverade för en fortsatt teoretiskt inriktad skolgång. En liknande inställning uttalar flera av sfi-deltagarna. Även om några av dem ser sina sfi-studier och andra utbildningsmöjligheter som en ny möjlighet och

med entusiasm talar om framtida studier, står trots allt ett lönearbete högst på den omdelbara prioriteringslistan. Men vad som möter dem alla är ett samhälle i snabb strukturomvandling, ett socialt och ekonomiskt hårdnande samhällsklimat, olika åtgärds paket och det offentliga samtalet där ”kunskap” och utbildning och åter utbildning utifrån ett mycket tydligt marknadsperspektiv ses som ett allomfattande botemedel för olika samhällsproblem (jfr Trondman & Bunar 2001).

Att sfi-deltagarna tycks ha en ganska ringa kunskap om det svenska utbildningssystemet, var något som jag redan tidigt i projektet kom att fundera över. Nästan samtliga kursdeltagare ställde till exempel frågor till mig om vad som behövs för att man skall komma vidare och var man befinner sig i systemet. Hur lång tid måste man egentligen studera svenska för att bli färdig med sfi? Somliga sade sig inte veta vad som skulle hända efter den kurs som man nu deltog i – eller om de ens fick försätta på grund av ändrade regelverk. Och alla dessa frågor till trots, talar många av de studerande samtidigt om en vidgad värld genom språkstudierna. Man stretar på i den svenska skolformen, men man tycks inte veta riktigt vilka förutsättningar som gäller och vart man är på väg. Frånvaron av kunskaper om skolsystemet stämmer dåligt överens med intentionerna i de individuella studieplanerna. Här skall ju planer göras upp i samråd med deltagarna, men om inte dessa känner till gällande regler och förutsättningar, torde en rimlig planering försvåras.

En begränsad kännedom om skolan som system har också konstaterats i andra undersökningar av unga människors studieval. Tarja-Liisa Leiniö (1995) hör till dem som skrivit om ”invandrarungdomar” och deras inträde i vuxenvärlden och i det svenska samhället. Den största skillnaden mellan svenska och utländska ungdomar angående utbildning menar Leiniö (ibid: 173) är att de utländska sällan har valt någon specifik inriktning på sin utbildning, utan endast har grundutbildning. Enligt Leiniö finns orsaken till detta att söka främst i den socio-ekonomiska bakgrunden, i föräldrarnas förhållandevis låga utbildningsnivå och sämre ekonomiska situation. Att välja utbildning, är ”svårare för invandrarbarnen, vars föräldrar inte har samma kännedom om den svenska skolan som svenska föräldrar” (ibid: 173).²

Flera av de turkiska kvinnorna i min studie har en förälder som är analfabet, någon har föräldrar som inte alls gått i någon formell skola – ingen av kvinnornas föräldrar har mer än den tidigare femåriga obligatoriska skolan. Med Bourdieus terminologi (t.ex. 1990) kan man säga att deltagarnas inställ-

² En annan förklaring, som ges (ibid: 173), är att särskilt ungdomar från Sydeuropa bildar familj tidigt.

ning till utbildning går att förstå utifrån deras *habitus*³ (liksom för oss alla) – alltså system av dispositioner, som formats av de liv de dittills levt – styr deras föreställningar och praktiker och därmed bidrar till att den sociala världen återskapas. Men det kan också vara en poäng att rikta intresset mer mot just skolan och inte som i Leiniös studie (1995: 173) i första hand förlägga ”kännetecken om den svenska skolan” till föräldrarna och deras specifika socio-ekonomiska bakgrund.⁴ Inte minst som skolan också enligt Lpf 94 har vissa ”skyldigheter”:

Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har (ibid).

Här *förutsätts* att ”skolan klargör” – hur det förhåller sig med den saken i den sociala praktiken skulle säkerligen kunna diskuteras mer ingående. Men i kapitel 4, ”Sfi-skolan och den institutionella inramningen”, ger jag flera exempel på hur såväl utbildare som handläggaren på arbetsförmedlingens sfi-funktion talar om en ”stor rundgång” för sfi-deltagare, om kursdeltagare som ”harvar runt i systemet” (L3). Dessa utsagor tyder inte på någon större klar-synthet i den sociala praktiken. Vissa kursdeltagare tycks ingå förhållandevis länge i systemet. Nilgün som intervjuas tillsammans med två andra kvinnor⁵

³ Av de många definitioner som finns av *habitus*-begreppet i Bourdieus arbeten anses följande vara en de mest klargörande: ”...*habitus*, system av varaktiga och överförbara *dispositioner*, strukturerade strukturer som är ägnade att fungera som strukturerande strukturer, det vill säga som strukturer som genererar och organiserar praktiker och representationer, vilka kan vara objektivt anpassade till sina mål utan att förutsätta någon medveten målinriktning, och utan att förmågan att bemästra de operationer som krävs för att nå dessa mål behöver vara artikulera-d. Dessa system är objektivt ’reglerade’ och de är ’reguljära’ utan att alls vara resultatet av att man åtlyder regler. Allt detta gör att de är kollektivt orkestrerade utan att vara någon skapelse av en orkesterdirigents organiserade handlande” (översättning hämtad från Broady 1990: 228, engelskspråkig version i Bourdieu 1990: 53).

⁴ Enligt min mening missar Leiniös studie viktiga aspekter då den huvudsakligen fokuserar en socio-ekonomisk bakgrund; studien ingår i rapporten *Invandrades hälsa och sociala förhållanden* (SoS-rapport 1995:5). En studie som *Skola – fritid – framtid* (Jönsson, Trondman, Arnman & Palme 1993) fångar betydligt fler dimensioner, eftersom den i analysen inbegriper såväl social som kulturell reproduktion – skolans roll i den sociala reproduktionen och kulturens roll i den sociala reproduktionen. Likaså skiljer man i analysen mellan ’objektiva och subjektiva livschanser’: ”De objektiva livschanserna avser mätbara skillnader vad gäller olika kapital-former mellan pojkar och flickor från olika sociala skikt, medan subjektiva livschanser avser ungdomarnas egna upplevelser och tolkningar av deras livssituation” (ibid: 38).

⁵ Dessa tre kvinnor är de enda som valde att intervjuas utan tolk.

berättar följande om sin studiegång, då jag frågar om hennes planer inför migrationen till Sverige.

MC: Och du Nilgün vad tänkte du när du flyttade till Sverige? Trodde du att du skulle börja studera eller arbeta?

Nilgün: Jag visste att jag skulle komma att studera, men jag tänkte inte så länge (*skrattar*).

Elif: Nej, inte jag heller.

MC: Hur länge har du, ni studerat nu i Sverige?

Nilgün: Nio år.

MC: Nio år här i Sverige!?

Nilgün: Ja. Ja, nio år.

MC: Hur länge har du bott i Sverige då?

Nilgün: Nio år.

MC: Nio år och du har studerat hela tiden – hur gammal är du nu då?

Nilgün: Tjugofyra.

MC: Jaha – så du var...

Nilgün: Jag fyllde sexton precis.

MC: Och på de där nio åren – vad har du studerat då?

Nilgün: Jaa, jag har lästa åttan, nian – sedan igen åttan, nian – jag läste två gånger för att jag klarade inte...

MC: På högstadiet då – gick du i svensk klass då?

Nilgün: Ja.

MC: Oj, då. Det måste ha varit svårt.

Nilgün: Ja, jag bodde inte här i Göteborg – jag bodde i Värmland, där fanns ingen ITK (introduktionsklass för invandrarungdomar till gymnasiet /MC) – så jag fick inte gå till ITK. Det är därför jag fick börja direkt i grundskolan – efter det flyttade vi till Göteborg. Här fick jag börja ITK, efter ITK gick jag till Kortedalagymnasiet – jag läste IV-yrke, textil ett år. Efter det gick jag till Angered, där läste jag sfi och efter det gick jag till Annedals vuxengymnasium och läste sfi och till sist kom jag hit⁶ (*liten suck följt av skratt*) – det var bra kämpat.

⁶ Nilgün, Elif och Derya har, när vi träffas, precis påbörjat SAS, svenska som andraspråk, en kurs som kan påbörjas efter avklarad sfi och som ligger före Sv2 på gymnasienivå. I min studie talar jag för enkelhetens skull ändå om dessa kvinnor som ”sfi-deltagare” och det är själva sfi-undervisningen vi samtalar om i intervjuerna men dessa deltagare kan också jämföra något med den språkkurs som de nyligen påbörjat.

Det är inte bara Nilgün av alla de sfi-deltagare som jag mött genom åren, som suckar något över sin utsträckta svenska skolgång. Även om varje person har en egen historia att berätta, tycks det finnas gemensamma drag i många av berättelserna – till exempel beskriver de en ambition från det svenska systemet att så många som möjligt till nästan varje pris skall genomgå ”en och samma” utbildning. Idén om *en skola för alla* har varit en bärande tanke under många år i svensk skolpolitik och ses ofta som uttryck för ”jämlighet” (jfr Richardson 1999: 89-90, Pérez Prieto 2000:10). ”Jämlighet” tillsammans med ”jämslaldhet”, två starka symbolvärden i det svenska samhället, förmedlas och är kontinuerligt närvarande på olika sätt också i sfi-undervisningen. Men om jämlighetssträvanden i utbildningssammanhang övergår till att bli ”den enda vägen”, som flera av sfi-lärarna talar om, finns också frågor att ställa huruvida denna demokratiaspekt går att förena med vad man kan kalla en annan demokratiaspekt, nämligen ”valfrihet”, ett av de tre fundamenten i svensk invandrar- och minoritetspolitik (SOU 1974: 69, sid 94). Svaret på en sådan fråga handlar naturligtvis mycket om hur man väljer att tolka olika begrepp och vem som har tolkningsföreträde.⁷

En utbildningsväg för alla?

Sett över tid har hela 1900-talet i det svenska samhället inneburit en tilltagande enhetlighet inom utbildningen och Sverige har under detta århundrade till exempel haft få privatskolor jämfört med andra länder.⁸ Etikforskaren Elisabeth Gerle hävdar i *Mångkulturalism – för vem?* (1999)⁹ att tanken på enhetlighet var en viktig ingrediens redan i det förmoderna lutherska ”enhetssamhället” (Gerle 1999: 16)¹⁰:

⁷ Det bör påpekas att såväl ”valfrihet” som ”demokrati” och flera andra begrepp som jag använder i min diskussion har ett starkt symbolvärde och därmed i den sociala praktiken också ges olika innebörd och brukas för olika syften. När jag talar om ”valfrihet” i min utbildningsdiskussion åsyftar jag till exempel inte ”valfrihet” i den mening som svenskt näringsliv eller högerpolitiker kan anspela på. Samma sak gäller för demokratibegreppets användning inom olika politiska grupperingar – jag kommer dock inte att utveckla någon utförligare diskussion om dessa begrepp inom ramen för mitt arbete. Jag nöjer mig med att använda dem som förhållandevis grova kategorier och låter kontexten i kapitlen ”tala”.

⁸ Senare års ökande antal friskolor liksom tilltagande debatt pekar dock i annan riktning.

⁹ Gerles bok bär undertiteln ”Debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger värdekonflikter i det svenska samhället” – denna diskussion ryms dock inte i föreliggande arbete.

¹⁰ Argumentationen framförs med en hänvisning till historikern Henrik Stenius (1997).

Strävan mot enhetlighet fick stor genomslagskraft när det gällde skola och utbildning. Den sammanhållna skolan där barn med olika social, religiös och etnisk tillhörighet möttes och fick samma utbildning kom från 50-talet och framåt att bli en del av ”den svenska modellen” (ibid).¹¹

Införandet av en för alla skolpliktiga barn gemensam skola, enhetsskolan, ”den svenska modellen”, är därmed ytterst central i utvecklingen. Vissa menar också att enhetsskolan till och med kan beskrivas som ett signum för svensk massutbildning (t.ex. Englund 1995: 107). Även Richardson (1999: 89-90) inbegriper enhetsskolan i diskussionen om skolans betydelse för demokratiseringsprocesser. En annan demokratiaspekt som inbegrips är ”utbildningsmöjligheternas demokratisering”, vad som ofta uttrycks som ”allas rätt och möjlighet till utbildning oberoende av bostadsort och ekonomiska hemförhållanden” (ibid: 89-90). Hur dessa jämlikhetsambitioner kan/bör tolkas och utformas i praktiken råder det ofta motsättningar om. Att exempelvis ”likvärdig utbildning” inte behöver innebära ”likformig” i betydelsen ”likadan” har framförts i många debatter. En utförlig diskussion av likvärdighetsbegreppet förs bland annat i antologin *Likvärdighet i skolan* (Skolverket 1995).

Att jämlikhet och likhet inte behöver innebära samma sak har också diskuterats på en mer generell nivå utanför utbildningssammanhang. I diskrimineringsutredningen från 1984 påpekas till exempel att det föreligger ett problem mellan teoretisk nivå och praktiskt genomförande för så kallade kompensatoriska insatser ”för att eliminera de handikapp som invandrare har i det svenska samhället genom att inte vara födda och uppvuxna i Sverige” (SOU 1984: 55, s 33). Dessa problem kan relateras till en spänning mellan jämlikhet och krav på enhetlighet:

En orsak är att åtgärder för att uppfylla jämlikhetsmålet ofta hämmas av kravet på *enhetlighet*. Detta begrepp är centralt i den svenska politiska kulturen och rättesnöret för förvaltningen. När åtgärder utformas skall de inte bara vara lika för alla – de skall också gälla alla (ibid, s 33).

Enligt utredarna är den svenska modellen utformad så att jämlikhet och likformighet i praktiken blir samma sak. Jämlikhetssträvanden sker ofta på

¹¹ För Gerle är det väsentligt att visa på denna enhetlighet i ljuset av nutida diskussion om såväl kristna som muslimska friskolor. Hon påpekar att likhetsidealet och viljan till enhetslösningar inte enbart ifrågasätts av vissa invandrargrupper (Gerle 1999: 16). En poäng för Gerle är att debatten om muslimska och kristna friskolor hamnar mitt i brytpunkten mellan vad som kallas gamla svenska värdetraditioner och krav på nyordning.

bekostnad av ”valfrihet” – åtminstone för dem som eventuellt hyser ambitioner att välja andra vägar.

I forskningen har man också hävdad att just en stark betoning av likhet är karakteristiskt för flera skandinaviska länders kultur (t.ex. Gullestad 1985, 1991b, Ronström m fl 1995). Ord som likhet, likaberättigande, likvärdighet innehåller positiva konnotationer, medan olikhet ofta förknippas med underordning och orättvisa. Många gånger hanteras likhet som rättfärdig jämställdhet i de skandinaviska länderna, medan skillnader kan uppfattas som resultat av orättvisa och oönskade hierarkier. Bland annat antropologen Marianne Gullestad (1991b) menar att man i USA har ett helt annat sätt att hantera och tolerera skillnader – där handlar jämlikhet snarare om rätten att få vara olik. Men som vissa forskare (Ronström m fl 1995: 179), vilka forskat om svensk daghemsverksamhet, påpekar, utesluter inte alls en stark betoning på likhet klasskillnader eller andra sociala hierarkier. Det skandinaviska exemplet kan snarast ses som ett fall där:

”...likhetsideologin mycket väl kan fås att fungera samtidigt som de rådande sociala och kulturella hierarkierna upprätthålls. Vad likhetsideologin åstadkommer är snarare att dessa hierarkier döljs, genom att människor bygger olika slags mer eller mindre subtila symboliska gränser mellan sig och dem som man uppfattar som olika” (ibid: 179).

Tydliga drag av denna ”likhetsideologi” kan jag även uttolka i skolans värld – alltså ett likhetstänkande i betydelsen samma för alla och starka tendenser till ökad enhetlighet, homogenisering som viktiga inslag i det svenska skolsystemets utveckling, också inom sfi-utbildningen. Bland annat återkommer talet om ”den enda vägen”, ”skoltrappan” – en utbildningsväg för alla, bland såväl utbildare som kursdeltagare. Även skoldokument ger uttryck för ett ganska starkt likformighetstänkande, där den individualisering man talar om i praktiken för det mesta inte tycks innebära andra möjligheter än att fortsätta att delta i en mer eller mindre renodlad språkundervisning – ofta med starka teoretiska förtecken – ytterst inriktad på gymnasiekompetens.¹² Flera av sfilärarna resonerar om just begränsade möjligheter inom nuvarande utbildningssystem. Samtidigt som utbildarna inordnar sig i talet om den aktuella

¹² I den nya kursplanen för sfi (SKOLFS 2002: 19), som antogs i juni i år, är utbildningen förvisso uppdelad i fyra olika kurser, vilka i sin tur är fördelade på tre studievägar av olika svårighetsgrad. Alla skall inte behöva gå samma kurs och betyget godkänd finns att ge för såväl den ”enklare” kursen som den ”svårare” – huruvida detta nya kursutbud kommer att innebära radikala förändringar i praktiken kan vara en angelägen fråga att studera.

utbildningens vikt, efterfrågas alternativ och ibland beklagas ”den enda vägen”:

... att alla skall ha en liksom fullständig grundskoleutbildning och helst en fullständig gymnasieutbildning också. Men för de här lågutbildade invandrarna De flesta av dem ger upp på vägen. Och då finns det inga alternativ. Det tycker jag är tråkigt, att det inte finns några alternativ. Att man inte kan plockas upp som lärling eller få lära sig på något annat sätt.....när man faller ur på vägen. /.../ Det finns bara en väg för alla. Och fixar man inte den vägen finns det inte mycket övrigt att önska. Det handlar ju också om motivation det här... Att få lågutbildade människor att se att det här är den enda vägen i det här landet. Skulle man få dem att se det, så tror jag att man kanske skulle prioritera skolan mycket mer. Men det är kompetenta människor som har varit yrkesarbetande många gånger i sina hemländer och i hemlandet så har ingen, ingen frågat om man har skriftlig sfi-nivå för man skall kunna jobba med att laga cyklar eller vad man nu skall göra. Det finns massor av arbeten som man kan få utan att ha den här fullständiga grundskolekompetensen eller snäppet lägre då, sfi-nivån. Och de kan inte för sitt liv fatta att detta skall vara nödvändigt... (L3).¹³

Som denna lärare berättar förekommer vissa frustrationer inom sfi-utbildningen inför kraven på en lång ofta teoretiskt utformad utbildning; både bland lärare och kursdeltagare, om jag förstår henne rätt. Alla deltagare har inte tänkt sig en lång utbildning och ibland har man också svårt att förstå det rimliga i de krav som ställs. Alla frågor från sfi-deltagarna också till mig om olika möjligheter till arbete och utbildning ser jag ibland som uttryck för en viss irritation och vanmakt och ibland även ett ifrågasättande. Nilgün som hittills gått nio år i skola i Sverige¹⁴ anger också en tydlig tidsaspekt i sina kommentarer: ”Ja, man ska välja ett yrke. Då slösar man inte så mycket *tid*. Man skall gå *direkt* in i ett yrke” (mina kursiveringar).

Men vad kursdeltagarna ändå möter är ett samhälle där man sätter en enhetlig utbildning högt på agendan. Skolan är till för alla i jämlikhetens och rättvisans namn – även för vuxna. ”Skollärande” livet ut, ”det livslånga lärandet” har blivit en etablerad tankefigur i dominerande utbildningstal. För många sfi-deltagare har skollärandet emellertid hört barndomen till och de

¹³ Olika empiriska studier visar också på att det inte tycks finnas några enkla utbildningsrelaterade faktorer som kan förklara svårigheter för ”invandrare” att ta sig in på den svenska arbetsmarknaden (t.ex. Schierup & Paulson red 1994, Mattsson 2001b).

¹⁴ Nilgün har förvisso studerat nio år i Sverige, men det har hon gjort inom *olika* utbildningsformer – inte enbart inom sfi. Detta kan jämföras med den lärare (L3) som i diskussionen om ”rundgång” i kapitel 4 berättade om kursdeltagare som hade ”en tio-årig karriär” inom själva sfi-utbildningen.

akademiska studierna ungdomen, medan vuxenåldern medfört privilegiet att *inte* behöva underordna sig någon undervisning överhuvudtaget (jfr Sjögren 1996). Detta privilegium, som också kan ses som ”valfrihet”, tycks inte alltid erbjudas i det nya hemlandet. *Allas* rätt till utbildning *inom* ramen för ett ganska enhetligt utbildningssystem, två väsentliga punkter för demokratiseringsbegreppet i svensk utbildning, kan därmed uttolkas på mycket olika sätt. Ännu en innebörd av ”demokrati” och delaktighet, som även diskuterades i förra kapitlet, gäller elevinflytande. Några av mina frågor till sfi-deltagarna om olika arbetsformer och lärande i sfi har aktualiserat just möjligheter till inflytande och medbestämmande.

Om arbetsformer och medbestämmande

Enligt värdegrunden i Lpf 94 skall undervisningen ”bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet”. En likartad skrivning återfinns i kommunens skolplan (”Utbildningsnämndens skolplan 1997-1998, Göteborgs kommun):

Demokratis princip om delaktighet och ansvar skall genomsyra skolans hela verksamhet. Skolan skall i sin undervisning bidra till ett demokratiskt synsätt. Alla skall ha inflytande över sin arbetssituation. Eleverna skall därför påverka utbildningens form och innehåll (ibid: 10).

Vidare står följande att läsa i kursplanen för sfi (SKOLFS 1994: 28):

Genom undervisningen skall eleverna få erfarenheter av självständigt och undersökande arbete med språket och ges tillfälle att i samråd med läraren välja innehåll och arbetsformer.

Om nu grammatikämnet är centralt då man talar om att välja ”innehåll” i sfi-undervisningen, vilket belystes i förra kapitlet, står ”grupparbete” ofta i fokus i diskussionen om arbetsformer.

Grupparbete vill ”de” inte ha

Den kommunikativa språkundervisning som ofta förespråkas kännetecknas bland annat av ”en stark betoning på interaktionens betydelse för inläring” (Lindberg 1996: 266). ”Interaktion” förknippas oftare med vissa arbetsformer

än andra. Så betonar till exempel forskning, liksom skoldokument på olika nivåer vikten av arbetsformer som aktiverar deltagarna och ger dem tillfälle att använda språket i klassrummet. Arbete i smågrupper, i par och individuellt bör få stort utrymme (ibid: 267). Även om ”individuellt” arbete nämns, tycks ändå ”grupparbete” fungera som ett signalord bland sfi-utbildarna, ett arbetssätt som nästan automatiskt förknippas med angelägna möjligheter till att ”kommunicera”. ”Klassrumsundervisning” har ”vi nästan en gång för alla bestämt att det inte är bra”, säger en lärare (L6).

Ändå sägs klassrumsundervisning vara vad kursdeltagarna vill ha. Här talar flera utbildare om svårigheter med att bryta med vad de uppfattar som förväntningar hos kursdeltagarna. Det kan vara ganska besvärligt att genomföra grupparbete, när kursdeltagarna tycks inställda på ett annat arbetssätt. ”Två och två kan gå bra, men att jobba fler går inte bra – bäst tycker de om att jobba en och en” (L5). Och lärare (L9) hävdar:

Något som är svårt att få dem till så är det här med att jobba i grupper tycker jag – att få dem att samarbeta. Det är lättare när de jobbar en och en eller – det är svårt att få dem att jobba – det har vi pratat mycket om att här i Sverige så – jag menar att på arbetsplatser så måste man samarbeta. Och det tycker jag att när man ger dem sådana uppgifter att det är svårare. Jag menar om man ger dem en vanlig övning, en skrivövning och man har pratat om någonting så får de träna det, så är det mycket lättare. Men om man skall försöka få dem att göra någonting i grupp eller att sitta och diskutera någonting, upplever jag det som svårare...

En vanlig uppgift här tycks innebära en skrivuppgift som är knuten till en genomgång av läraren först – uppgiften finns kanske i en bok eller på stencil som delats ut. Vanlig tycks också anspela på att det är vad deltagarna förväntar sig, rent av känner igen och har lättare att hantera. Lärare (L3) menar att hon inte kan bedriva en undervisning ”som är helt väsensskild från det som kursdeltagaren förväntar sig”. Hon strävar efter ett varierat arbetssätt, men just när hon håller föreläsningar för hela gruppen har hon mött mycket positiva reaktioner från kursdeltagare på olika nivåer: ”Föreläsningar är så himla bra – kan vi inte ha litet mer föreläsningar?”

Lärare, skollärdare liksom utvärderingar (Skolverket 1997a) och viss forskning (t.ex. Lindberg 1996) påtalar således vissa komplikationer i försök att tillämpa ”grupparbete” i sfi-undervisningen. Denna diskussion förekom även ute på skolorna under den tid jag själv arbetade som sfi-lärare, vilket gjorde att jag i början av intervjuerna förväntade mig att flertalet kursdeltagare på ett nästan självklart sätt skulle bekräfta de ofta artikulera uppgifterna.

fattningarna. I stället uttrycker kursdeltagarna i intervjusamtalen en ganska varierad inställning gentemot ”grupparbete”. De talar om såväl fördelar som nackdelar beroende på själva situationen. Flera deltagare uppfattar, som Esin, en fördel i arbetssättet därför att ”då har vi möjligheter att fråga varandra och lära från varandra”. Emine tillhör också dem som gärna arbetar i grupp, men ändå anser att arbetsformen inte alltid är att föredra:

MC: Vad tycker du bäst om att jobba i grupp eller att jobba ensam?

Emine: Det varierar – det finns olika lektioner där det är viktigt att man skall sitta själv och koncentrera sig. Men det finns också andra lektioner, där det är viktigt att arbeta tillsammans. Så att det varierar.

MC: Mm, vad tycker du om?

Emine: Tillsammans i en grupp, tycker jag.

MC: Varför det?

Emine: Vi kan hjälpa varandra när vi jobbar. Och så får vi höra varandras åsikter.

Uppenbarligen gillar Emine att ingå i en diskussion och ta del av andras åsikter. Men hon ser också grupparbetet som ett tillfälle då deltagarna kan ta hjälp av varandra i uppgifterna. Även flera av kursdeltagarna talar i uppskattande ordalag om grupparbete som ett tillfälle att diskutera olika frågor – något som kan vara väldigt roligt och ge upphov till många skratt. Men det finns också de som påpekar att det förekommer misshälligheter och samarbetsproblem. Nilgün som inte alls föredrar arbetsformen säger: ”det är svårt att komma överens med varandra, det är väldiga problem tycker jag”. Några av kvinnorna föredrar dessutom att arbeta mer aktivt i ”enskilt arbete”. Derya talar här i termer av ”eget ansvar”, något som enligt henne inte ryms i grupparbete:

MC: Ja, fast om vi nu lämnar grupparbete – vad tycker ni bäst om att göra?

Nilgün: Jobba själv.

MC: Med vad?

Derya: Läraren ger ämnen.

Nilgün: Egna ämnen.

Derya: Först eget ansvar – att man kämpar. Jag är sådan att när jag får eget ansvar, så kämpar jag mycket mer än i grupparbete. Jag vill visa. Ha, jag gjorde mera än de andra!

Kursdeltagarna ger följaktligen uttryck för ganska varierande synpunkter på ”grupparbete”, en i övrigt mycket vanlig arbetsform enligt flertalet, och funderar också över varför grupparbete inte alltid fungerar på ett tillfredsställande sätt. Även utbildarna uttalar sig om orsaker till varför det kan finnas svårigheter med arbetssättet. En skolledare (SL3) menar till exempel att ”elever kan ha med sig speciell kunskapstradition, en kunskapsbild” som gör att ”det inte är så lätt att få med dem i gruppövningar eller i smågruppsarbeten, det är läraren som ska bestämma”.

Sfi-utbildarna säger också att de studerandes ”minnen av auktoritära lärare” som de alltför mycket underordnat sig, utgör ett hinder för dem att bli självständiga och ”ta eget ansvar” eller snarare ”ta ansvar för studier” på det sätt som den svenska skolan vill. Talet om ”eget ansvar” är överhuvudtaget vitt spritt i sfi-utbildningen.

”Eget ansvar”

Enligt Norstedts Svenska Ordbok (1990) betyder *ansvar* ”skyldighet att se till att viss verksamhet fungerar och att ta konsekvenserna om så inte sker”. I den pedagogiska diskursen på de två sfi-skolorna artikuleras ”ansvar” på ett okomplicerat sätt framför allt som ”ansvar för studier”, vilket mestadels betyder ”att göra läxan” liksom ”att prioritera skolan”. Andra ansvarsområden lämnas nästan självklart helt utanför diskussionen – alltså ett liv utanför, före eller efter sfi. ”Ansvar” kopplas dessutom ofta ihop med ordet ”eget” – ”du har ’eget ansvar’¹⁵ för dina studier”.

Talet om ”eget ansvar” förknippas också med ”att vara aktiv” och att vara en alldeles speciell individ. En individ som samhället eller staten gärna vill ha, som en skolledare (SL1) uttrycker det:

Ja, det är ju den arbetskraft som man vill ha. Alltså man vill ha självständigt tänkande människor som kan ta ansvar. Och skolan måste arbeta enligt den andan.

Enligt min mening ingår skolledarens yttrande i en dominerande diskurs om vad för slags individ som samhället vill ha och vilken tidsanda som råder – ett normativt hegemoniskt tal som anger riktningen även för skolans arbete (jfr Popkewitz 1998). Skolledaren ger sin kommentar utan något ifrågasättan-

¹⁵ I min diskussion för jag ofta ihop dessa två ord till ett uttryck ”eget ansvar”.

de eller inbjudan till diskussion. Idén om ”individen som aktivt individuellt kunskapssökande med eget ansvarstagande och ett kritiskt reflekterande förhållningssätt”, som också diskuterades i föregående kapitel, återkommer frekvent i olika skoldokument. På en av sfi-skolorna inleds till exempel varje kursbeskrivning med en uppmaning till deltagaren att bli varse sitt ”eget ansvar” och sin ”egen aktivitet”. Och i slutet av dokumentet skriver man: ”För att nå ett gott studieresultat måste du själv aktivt arbeta med och ta ansvar för din språkinläring”.

Om nu inte skolledare eller flertalet lärare problematiserar ”eget ansvar”, så ber i stället flera av kursdeltagarna om en mer utförlig precisering, när begreppet aktualiseras i våra samtal. I intervjun med Necla introducerar jag först begreppet genom: ”...i svensk skola talar man en hel del om att studenter, elever ska ha eget ansvar för sina studier”. När jag senare återknyter till begreppet, utspinner sig följande dialog:

MC: Jag måste bara gå tillbaka till det här ”eget ansvar” för jag glömde fråga om det är något som ni diskuterar mycket i gruppen. Är det en diskussion mellan lärare och elever?

Necla: När du säger ”eget ansvar” – menar du för skolan?

MC: Ja.

Necla: Inte för familjen.

MC: Nej, alltså för studierna.

Necla: Är det något som jag själv ska bestämma?

MC: Nej, jag menar så här att eftersom det är ganska vanligt att man pratar om det att man måste ta eget ansvar för sina studier – det står i skoldokument, man säger det på skolan, så undrar jag om man har diskuterat det i Evas grupp och i Annas grupp, om ni har pratat om det i gruppen?

Necla: Jag tror inte att vi har gjort det nej.

Överhuvudtaget ger sfi-deltagarna ansvarsbegreppet en betydligt mer varierad innebörd än sfi-utbildarna och den situationella kontexten har uppenbarligen betydelse för diskussionen (jfr Baumann 1996). Kursdeltagarna använder exempelvis ofta ”ansvar” då de talar om sig själva som hustru och mor, något som jag skall återkomma till i kapitel 8, ”Sfi-studerande kvinna”. Även om sfi-deltagarna mestadels talar om ansvar i förhållande till sitt liv utanför skolsituationen, hindrar det inte att man är väl medveten om att det är

ett vanligt begrepp i skolans värld. Ümit har hört ordet nämnas många gånger i studiesammanhang:

Lärarna säger till oss hela tiden detta att allting egentligen är – det viktigaste är att man själv tar ansvar för sina studier. Och det kommer de tillbaka till hela tiden. ”Vi ger er så mycket vi kan, men ni måste själv ta ansvar”.

Hatice är ännu en av dem som undrar vad jag menar med ansvarsbegreppet, trots att jag också med henne inleder samtalen med min standardkommentar om talet i Sverige och ”studenter, elever som ska ta sitt eget ansvar för sina studier”:

MC: ... Har ni också talat om det i undervisningen – har du hört det ordet ”eget ansvar”?

Hatice: Vad menar du med att de säger eget ansvar här?

MC: Att var och en – de säger så här till exempel att du måste själv ta ansvar för dina studier, du måste *själv* ansvara för dina studier.

Hatice: Jo, det är klart att de säger – jag förstår det också, det måste vara så. Man måste ju ta själv ansvaret, man måste själv jobba för det.

MC: Mm. Hur går det för dig då – klarar du det bra att ta ansvar själv? Kan du planera din tid själv?

Hatice: Jag tycker att det går bra.

Mitt svar på Hatices fråga visar hur jag själv tidigt i projektet stundtals legitimerar den pedagogiska diskursen inom sfi-utbildningen genom att ge begreppet gängse definition. Jag öppnar inte samtalen för alternativa tolkningar eller kritisk reflektion. Överhuvudtaget är talet om ”ansvar” ett tydligt exempel på hur jag i vissa skeden av projektet står alltför nära den utbildning jag utforskar och faktiskt anammar vad som kan kallas ett förkonstruerat problem utan en kritisk granskning (Bourdieu 1992a: 229, 1995). Ganska tidigt i projektet (t.ex. Carlson 1998) skriver jag också att jag anser att jag har ”tämmligen goda belägg för att det i sfi-undervisningen finns ett stort problemområde kring ’ansvar’ och självstudier” (ibid: 15). I förhållande till ”ansvar” kan sägas att jag har gått från en legitimering via en problematisering och dekonstruktion till att inta en kritisk ståndpunkt. Överhuvudtaget fann jag det betydligt lättare att inta ett kritiskt förhållningssätt i texter än i omedelbara samtalssituationer – den analytiska bearbetningen krävde, men gav också möjlighet till tid och distans.

I dialogen alldeles nyss menar Hatice att det är en självklarhet att hon själv måste ta ansvar för sina studier. Emine faller en liknande kommentar:

Jag tycker att naturligtvis måste man ha eget ansvar för att man kan inte vänta sig att läraren skall sätta allting in i huvudet på en – det är jag som måste jobba på det. Jag måste anstränga mig för att kunna tillgodogöra vad läraren visar.

Lärarna tycks som sagt snarast på ett självklart sätt jämställa ”eget ansvar” med att göra läxor och att sätta skolan före mycket annat. En lärare (L5) berättar att hon beställde in tolk efter ett par veckor i en nybörjargrupp för att klargöra några angelägna punkter i sfi-studierna:

...så tog jag upp de saker som jag tycker är viktiga. Bland annat det här med eget ansvar och att man måste göra läxor. Och även om du inte har läxor så måste du repetera det vi har gjort för att du ska komma framåt. /.../ Och när jag sade det här – då var jag mycket noga med att det här ska du läsa tre gånger och så.

Flera av lärarna associerar dessutom ”eget ansvar”, ”eget ansvar för studier” till själva arbetssättet som de tillämpar. På en av skolorna där många valt att arbeta utifrån metoden ”learner autonomy” likställs därför ”eget ansvar för studier” ofta med ”autonomi”. Lärare (L2) säger: ”Jag arbetar väldigt mycket utifrån det, autonomi, så mycket jag kan”. Kanske kan man här ana något av den ”anda” som skolledaren (SL1) tidigare talade om att skolan måste arbeta i.

En annan lärare (L4) uppger att ”det fungerar bra, ja till och med väldigt bra” med ”eget ansvar”, ”autonomi” i hennes grupp, eftersom säger hon: ”det är det enda sätt som jag kan jobba på egentligen”. Redan från första dagen ”markerar” läraren: ”hur viktigt det är att man själv tar ansvar för det man gör”. På min fråga om det var några problem vid starten får jag till svar:

Inte med de nya eleverna, men då det har kommit in elever i gruppen märks det väldigt stor skillnad. Och då får man ta hjälp av den ursprungliga gruppen, man får långsamt visa på hur de arbetar – och de upptäcker det ganska snart. Mina går till exempel in själva – jag läser upp och de går in själva och börjar jobba. De vet vad de ska göra. Och så förra veckan fick jag två nya elever och det var ju så tydligt, de gick in och satte sig och så satt de där och väntade. Och de väntade och väntade väldigt länge (*skrattar*). Då förstår man ju hur mycket de andra faktiskt kan. De har förstått vitsen på något sätt (L4).

För kursdeltagaren tycks det här gälla att anamma rådande kunskapsstil, att ”knäcka koden” skulle man kunna säga. En av de intervjuade kursdeltagarna, Fariha, går i denna grupp, där läraren endast kan jobba utifrån ”autonomi”. När jag är på besök i klassrummet och frågar Fariha vad hon arbetar med, får jag till svar: ”Eget arbete, eget ansvar”. Deltagarna sitter i smågrupper och arbetar med olika uppgifter. Fariha ger sitt svar med ett litet skratt, vilket jag uppfattar som en återkoppling till och anspelning på en diskussion om ”eget ansvar” som vi haft tidigare under en intervju.

Sammantaget tycks det inte äga rum någon större problematisering eller kritisk reflektion bland utbildarna då de talar om ”eget ansvar”. De tycks, liksom jag själv stundtals gör, stå alltför nära den egna diskursiva verksamheten för att ”upptäcka” begreppet och kunna ”förfrämliga” det som kursdeltagarna gör. Men det är ju så diskurser verkar i den ”kollektiva tankestilen”, där ”sanningar” skapas. I stort sett sker inte heller någon nämnvärd kontextualisering av ansvarsbegreppet eller andra centrala begrepp. Delvis beror detta troligen på att det självklara inte behövs ifrågasättas, men delvis tror jag också att det är, som det ofta är, så mycket annat i vardagspraktiken som kräver tid och omedelbar uppmärksamhet och handling. Likaså är det få av lärarna som relaterar den egna verksamheten till en vidare samhällskontext. En av lärarna (L6), påpekar dock att ”autonomi”/ ”eget ansvar” rent allmänt även kan ha att göra med ekonomiska neddragningar i samhället. Sfi-deltagarna har efter hand fått allt färre lektioner och måste därför också arbeta mer på egen hand. Kopplingen görs när läraren talar om hur hon och hennes kolleger deltagit i en fortbildning för att förändra sitt arbetssätt:

Jo, vi har varit på kurs och vi har haft folk här om PBL¹⁶ och autonomi och allt det här. Så att på skolan just nu är det några småöar av mer intensivt arbete. Och jag tror att alla försöker på grund också av nedskärningarna av lektionerna, så måste det vara... Och vi har en väldigt aktiv våning med studiotek. Ett studiotek där man kan bedriva mycket eget arbete, inte bara det som läraren har gett. Utan det finns en liten IS-studio och datorer, det finns en bank av övningar i olika ämnen och det finns kompetenta lärare som har del i sin tjänst att jobba där. Dessa lärare finns att gå till och de vet precis vilka övningar som finns... Så det finns jättemycket och det är upp till eleven själv att gå dit (L6).

På sätt och vis kan man säga att skolan i sin organisation och i sitt arbete svarar mot mer allmänna nedskärningar – många åtaganden läggs över på

¹⁶ PBL står för ”problembaserat lärande”.

individens som får ”ansvara själv”.¹⁷ Även om diskursen om ”autonomi” och ”eget ansvar” mestadels förs med en pedagogisk terminologi inom skolan, går det i också i samtalen att utläsa påtagliga samband med konjunkturella och strukturella förhållanden i samhället i övrigt.

Autonomi som trend

I mer allmänna resonemang förekommer även kommentarer om svängningar och utvecklingsriktningar för det interna pedagogiska arbetet. I dessa betraktelser kan jag höra kritiska anmärkningar och att utbildarna trots allt uppfattar det inre arbetet på skolan som avhängigt annan samhällsförändring. Flera av utbildarna talar om trender och tidsfenomen inom den pedagogiska verksamheten. Något som inte alla beskriver som entydigt gott. En skolledare (SL) säger till exempel om ”autonomi” att hon är rädd för att det blir ett ”modeord” och därmed inte tas riktigt på allvar. Farhågorna artikuleras när vi talar om olika arbetssätt som lärarna stiftar bekantskap med bland annat genom utbildningsdagar. En lärare (L9) berättar om ideliga växlingar i sitt arbete:

Ja, på sätt och vis tycker jag att det blir så i praktiken att man – det blir så med många saker i skolan – en period så jobbar man med den här biten. Jag tror att vi skrev kursplaner det var väl ingen – för de olika grupperna – men så byter man plötsligt namn på grupperna också. Och sedan är det andra lärare som jobbar och så är det andra konstellationer och sedan så står det här i en pärm. Och sedan en period så jobbar man med det här med utvärdering och då är det så jätteviktigt och så en period så jobbar man med någonting annat och så glömmar man bort det som man jobbade med tidigare.

Enligt läraren bestäms inriktningen på verksamheten främst av skolledningen. Även flera andra ställer sig avvaktande till skiftande inriktningar och satsningar. Några av lärarna riktar också en innehållsmässig kritik mot den så ofta omtalade metoden ”learner autonomy”. Det som kallas ”autonomi” kan tvärtom vara mycket hårt styrt menar en lärare (L6). Bland annat riktar hon kritik mot den fasta struktur som hon anser styr arbetssättet och även de lärare som anslutit sig till metoden:

¹⁷ När föreliggande studie genomförs får sfi-deltagarna tre lektioner, 2x60 minuter per dag och ingen av dem deltar i någon praktik. Flertalet kursdeltagare liksom sfi-utbildare påpekar dock att det borde ges fler lektioner.

Tholin¹⁸ och de här... Han har skrivit om hur man lär ut engelska /.../ Det är oerhört hårt hållna strategier, fast inriktade på autonomi. Till exempel vår gud nu, Tholin, han håller oerhört på vissa saker. Som att man inte får lämna klassrummet och alla förberedelser till det här arbetsbetinget skall vara inhämtade innan lektionens början. Alltså det är väldigt strikt upplagt för att få till stånd det här till synes fria arbetssättet. Det fria arbetssättet liksom – det är konstigt att det går att kombinera (L6).

Läraren pekar på flera motsägelser som hon ser i den för en del andra kolleger så populära arbetsmetoden. Här tycks finnas ”frihet” inom ett ganska så strikt ramverk. Läraren hör till den grupp sfi-utbildare som jag i en fas av den analytiska bearbetningen kom att kalla ”de samhällskritiska”. Andra åter kallade jag ”de särskilt pedagogiskt intresserade”, en betydligt större grupp än ”samhällskritikerna”. Men även bland dessa finns de som riktar kritik mot trender och svängningar i undervisningspraktiken. Lärare (L8) menar att utbildare alltför lätt följer metodväxlingar utan att kursdeltagarna riktigt involveras. Överhuvudtaget saknar hon en gemensam, sammanhållen och framför allt kontinuerlig diskussion i den pedagogiska verksamheten. Arbetet på skolan kan därmed te sig som ganska fragmentariskt:

...det känns som om var och en går omkring här. Vissa människor jobbar ju i team, men då är det nästan som att... Det finns några som arbetar med autonomi-projekt. För mig känns det som om, men jag kan ha fel, men det känns som om att det är projektet som är det viktigaste. Det är inte – de skulle inte hålla med mig om jag sade det och jag är inte så insatt heller för att jag har inte ens varit och tittat på vad de gör, jag har sett litet av materialet. Men det är som om projektet är det viktigaste, att de driver det här projektet. Men *eleverna* vet jag inte riktigt var de kommer in någonstans... Så är det, tycker jag, med oss alla som går omkring här. Vi går till jobbet och var och en gör sina planeringar, men vi har ingen gemensam, riktigt gemensam linje, mer än slutmålet.

Medbestämmande?

När jag har frågat kursdeltagarna om medbestämmande och inflytande i undervisningen har de främst aktualiserat praktiska frågor som gruppssam-

¹⁸ Jörgen Tholin är författare till flera metodböcker som används av lärare i sfi-undervisningen. Bland annat *Att lära sig lära – engelska: om elevplanerad undervisning* (Tholin 1992). Tholin har också föreläst på fortbildningsdagar för många sfi-lärare. ”Lär att lära” var också den uppmaning som gick igen i ett av de läromedel som används på den skola, som utöver ”miljö” anammade just ”autonomi” som en viktig profil för skolan.

mansättning, närvaroreglering och schemaläggning. Innehållsmässigt vill kursdeltagarna förutom att ha mer grammatik gärna ha fler talövningar under lektionstid. Gülay menar till exempel att ”det är bättre att konversera och prata” än att ”bara skriva” som de gör nu. ”Vi gör så mycket självständigt arbete, läraren bara sitter där.” Både Gülay och Fariha, som intervjuas tillsammans, är överens om att det läggs för mycket tid på att läsa och skriva i skolan.

Mina frågor om medbestämmande och förändring i utbildningen, har också handlat om vem som avgör undervisningens uppläggning. Det står ju återkommande i olika styrdokument att undervisningen skall utgå från deltagarnas behov och förutsättningar. Även om de studerande nu kan välja inom vissa ramar menar det stora flertalet att det är läraren som bestämmer. Kursdeltagarna riktar egentligen ingen kritik mot detta förhållande. Snarare hävdar flera av dem att det trots allt är läraren som vet bäst. Fadime säger:

Om läraren är bra, är hon en slags vägledare och om läraren leder dig på rätt väg, så lär man sig mycket fortare.

Detta yttrande skulle kunna tolkas som en tilltro till lärarprofessionen. Fariha artikulerar en liknande ståndpunkt ”Jag tycker att en lärare måste veta vad lärarens uppgift är och sedan verkligen se till att den uppgiften görs på rätt sätt”. Men det finns också de som skulle föredra om lärare och deltagare bestämde mer tillsammans. Ayten, säger att ”lärare och elever skall lyssna på varandra”. Som det nu är säger läraren vad hon som studerande ska göra:

Ayten: När läraren säger att vi skall läsa sidan 45 i läxa, förbereda fem gånger, så tänker jag själv att jag måste göra så. Hon bestämmer inte över mig, men jag måste göra det.

MC: Varför det?

Ayten: Därför att jag vill lära mig svenska.

Uppenbarligen är Ayten angelägen om att markera en viktig distinktion mellan att låta någon bestämma över henne och att det är hon själv som ytterst väljer. Möjligheter att påverka undervisningspraktiken är annars något som kursdeltagarna uttalar sig sparsamt om. När jag undrar om Esin, Ümit eller Fadime saknar något i sfi-utbildningen, säger de att de gärna skulle vilja ha tolk i själva undervisningen:

Vi skulle kunna få tolk en gång i månaden eller så – så att vissa ord skulle kunna tas upp eller grammatiken eller något annat. Så att vi kan få det riktigt förklarat för oss. Vi har aldrig haft det – men på en annan skola hade vi det. Jag tycker att det var väldigt bra – tolken kom inte alltid, men kanske någon timma då och då.

De tre kvinnorna hör också till dem som menar att studerandegruppen inte är tillräckligt homogen – Ümit säger:

Vad jag tycker är fel är – jag menar Esin och jag, vi har varit i samma grupp tillsammans i fem terminer. Och under den tiden har de blandat olika grupper och klasser i vår klass – den ena har kommit den andra har gått. Och det har kommit folk som inte alls hade samma nivå som vi ("nivå" sägs på svenska). Så att det har varit till stor nackdel, det har inte varit bra att göra så /.../ Till exempel när det är olika nivåer och vi får några olika uppgifter. Om jag då håller på med en och jag har en fråga att ställa och läraren då måste uppmärksamma en annan som har ett helt annat problem, som gör en annan sak. Så att då står jag där utan att få den hjälpen – det skulle vara mycket bättre om alla hade samma kunskapsnivå och hade samma uppgifter så att det blir en helhet.

Esin instämmer sedan i Ümits beskrivning och säger att det var precis detta som hon själv tänkt ta upp. Eftersom det tycks ha varit en återkommande problematik undrar jag om de har diskuterat saken med sina lärare. På detta svarar Esin: "Lärarna sade att det var inte de som fattade dessa beslut". Den övergripande organisationen och sammansättningen av grupper sköts eller styrs inte av lärarna, enligt dessa kursdeltagare. Samma sak gäller för schemaläggning. Ümit påpekar här vissa svårigheter, denna gången med stöd av Fadime:

Det är så att ett önskemål är – vi har ibland väldiga svårigheter att anpassa oss till våra skoltider. Vi får inte komma med våra önskemål. Till exempel vi har barn som går i skolan och här ska man läsa till klockan fem och det utgör en massa problem. Och när vi kommer med de önskemålen att vi skulle vilja ha andra tider... Och det kom även rektorn en gång – de säger alltid – det är en ständigt återkommande fråga och man får alltid samma svar att "vi kan inte göra någonting åt detta" – "det går inte" – "det kan bara bli så" och så vidare /.../ en person svarade oss på det här viset en gång när vi frågade om ändring – men tänk på att om du jobbade på Volvo och så har du dina vissa tider – du kan inte bara gå därifrån och säga att du inte vill ha de tiderna för att du skall hämta ditt barn. Det är ett exempel vi fick en gång. /.../ Den här skolan har väldigt olika tider... och de är litet ombytliga (schemat för denna grupp varierar nästan från dag till dag. Eftersom gruppen är ledig en dag i veckan har lektionerna utökats övriga dagar, vilket innebär att deltagarna slutar lektionerna mellan 14.00 och 16.30. Det är just de sena tiderna som

vållar problem för de kvinnor som har barn i skolan/ MC). De säger alltid att ”vi kan inte göra någonting åt det”.

Om man lyssnar på dessa och andra kursdeltagare tycks inte särskilt stora möjligheter till medbestämmande och delaktighet vara för handen. Tvärtom tycks flertalet av de intervjuade sfi-deltagarna mena att de hittills inte mött något större gehör för olika önskemål. När jag fortsätter att ställa frågor till Ümit och hennes kurskamrater om påverkan och förändring och om de diskuterat vissa idéer med sina lärare, säger Fadime: ”Men kommer de att ta hänsyn till våra önskemål?”

I de beskrivningar som ges går förvisso att urskilja att skolan har att hantera påtagliga strukturella begränsningar av organisatorisk och ekonomisk karaktär. Men det finns också skäl att fundera över skolans inställning till de frågor som aktualiserats av kursdeltagarna. Mitt intryck är att det inte tycks förekomma någon öppen och återkommande diskussion direkt med kursdeltagarna angående inflytande och medbestämmande – snarare aktualiseras olika spörsmål sporadiskt i akuta situationer.

Ytterligare en punkt, till sist, angående möjlighet till påverkan handlar om kursdeltagarnas och även sfi-utbildarnas önskemål om fler undervisningstimmar och mer språkpraktik. Diskussionen om praktik handlar till viss del också om kunskapens plats. Gülay berättar hur hon tycker sig lära svenska bättre när hon tidigare gjort besök på sitt barns daghem:

Innan jag började skolan här, så var jag på mitt barns daghem för inskolning. Jag lärde mig en hel del under de två veckorna för att man frågade om saker och de sade saker och det blev upprepat. Det är på det viset som man lär sig mycket bättre – här är i skolan så läraren säger någonting och man tittar i lexikon och man skriver ned det, så det man lär sig blir kvar där (= i boken) – det är lättare att glömma det då. Till exempel på dagis om läraren eller dagisfröken säger någonting och man inte förstår och man tittar i lexikon – Jaha, ha det var det! Man skriver inte i någon bok. För om man skriver någonstans så kommer det i glömska. Om man kommer ihåg det man ska säga det, då lär man sig det bättre.

Som Gülay beskriver det finns motivationen här och nu i ett kontextualiserat lärande. Det man lär sig i skolan är ofta taget ur sitt sammanhang, dekontextualiserat, och är kanske inte heller alltid valt utifrån kursdeltagarens egna behov. Antropologen Lisbeth Sachs (1986) tar upp en liknande problematik i sin studie om en grupp turkiska kvinnor som alla är analfabeter (Sachs 1986). Men enligt senare års forskning har den sociala och kulturella praktiken en

mer generell betydelse för lärande – det är inte enbart en fråga för alfabetiseringsundervisning. Som påpekats tidigare ses läsande och skrivande snarare som en sociokulturell praktik än en enbart individuell kognitiv process och neutral teknik (Heath 1983, Street 1993, 1995, Säljö 2000). Eftersom ens förståelse av världen skapas i de diskursiva praktiker man deltar i, underlättas lärande av att vara i en mer ”naturlig” miljö. Inom viss kommunikationsforskning hävdas till och med att lärande kan vara en biprodukt när man ingår i olika praktiker (Säljö *ibid*, se även Ramberg 2000). Därmed inte sagt att sådana erfarenheter inte kan integreras inom ramen för en språkutbildning.

Men ingen av de kursdeltagare som jag intervjuat, deltar nu i någon praktik utanför skolan. Och utbildarna menar att det rent generellt inte förekommer någon praktik för denna ”elevkategori”. Denna situation kan ställas mot vad som skrivs i *Förordningen om svenskundervisning för invandrare* (SFS 1994: 895, 9 §):

Styrelsen för utbildningen skall i samarbete med arbetsförmedlingen verka för att undervisningen så snart som möjligt kan kombineras med sådan arbetsplatsorientering eller sådant förvärvsarbete som ger deltagaren möjlighet att träna sig i att tala svenska.

Att närmare undersöka omständigheterna kring varför så inte sker i praktiken, har inte legat inom ramen för föreliggande studie.¹⁹ En fråga infinner sig ändå ständigt: Vem har ansvar för det? *Ansvar* betyder ju ”skyldighet att se till att viss verksamhet fungerar och att ta konsekvenserna om så inte sker” (Norstedts Svenska Ordbok 1990).

Om kunskapstraditioner

Kapitlet avslutas nu med en diskussion om kunskapstraditioner, som inbegriper en förståelse av ”det moderna och det traditionella”. Som jag påpekat tidigare artikulerar sfi-utbildarna återkommande föreställningar om ”det traditionella” (ofta mer eller mindre underförstått i kontrast till ett ”modernt tänkande”) som förklaring till en del av de svårigheter de uppfattar i under-

¹⁹ Sfi-utbildarna berättar dock återkommande om ständiga nedskärningar och begränsningar i det dagliga arbetet. På den ena skolan talar också flera av lärarna om den stora gymnastiksal som finns i en separat byggnad, men som man inte har tillgång till därför att kommunens beslutsfattare bestämt att den skall hyras ut för att få mer intäkter. Idrottsaktiviteter kan därmed inte utövas inom skolans ram, utan man får ta sig till andra platser i stan.

visningspraktiken. Fungerar exempelvis inte ”eget ansvar” eller ”grupparbete” kan det förklaras av att kursdeltagaren har med sig ”en traditionell bild av skolan” från det gamla hemlandet. Deltar kursdeltagaren inte på det sätt som sfi-utbildarna tänkt sig i undervisningspraktiken kan även skälet till detta tolkas i termer av ”en traditionell inställning”, som man ska arbeta sig bort ifrån, och så vidare. Den egna undervisningspraktiken beskrivs dock inte av utbildarna som någon ”tradition” utan tas i stort sett för givna inom ramen för ett ”modernt”, ”välutvecklat” utbildningssystem. I den diskursiva praktiken är ”tradition” något som ”de andra” har – i synnerhet de som inte kommer från Europa eller ”Väst” (jfr Hall 1992, se även Ålund 1991: 197-204).

”Det moderna” som självförståelse

I kapitel 3 skrev jag att folkskolans tillkomst tillsammans med utvecklingen av läroverket ses som en viktig grund för förståelsen av Sveriges ”modernisering”. Visioner knutna till ”den svenska modellen” präglas av rationellt upplysningsförnuft med tro på modernitet och sekularisering (t.ex. Gerle 1999, Hirdman 1995). I den sociala och kulturella praktiken tas många av våra värdetraditioner för givna och blir ofta inte synliga (eller uppstår kanske inte) förrän vår egen identitet kontrasteras mot andras. I Gerles studie (1999) av debatten om muslimska och kristna friskolor bryts den svenska självbilden upp av ”människor som ifrågasätter just modernitetens homogenitet från såväl förmoderna, t.o.m. antimoderna, som senmoderna utsiktspunkter” (ibid: 20).²⁰

Genom att tala om sfi-utbildningen som en ”modern” kunskapspraktik, blir även utbildarna själva representanter för ”det moderna” i förhållande till ”de andra”. Men också kursdeltagarna talar om ”det moderna” ur olika perspektiv. Inte minst förekommer sedan länge en livaktig diskurs om ”det moderna” i det gamla hemlandet – ett omfattande moderniseringsprojekt har bedrivits sedan republiken tillkomst 1923 (se t.ex. Ahmad 1993, Andersson 1986). Landets förste president Mustafa Kemal Atatürk, från början yrkesmilitär och uppfostrad i upplysningsanda och positivism, var en centralfigur bakom en rad genomgripande samhällsreformer (även inom utbildningssystemet), vilka initierades ”i syfte att åstadkomma en modernisering av det gamla osmanska samhället efter europeiskt eller västerländskt mönster”

²⁰ Gerle skriver att hon använder begrepp som ”förmodern”, ”modern” och ”senmodern” i ett ”mer beskrivande syfte” (ibid: 20).

(Özdalga 1989: 4). Bland annat ersattes det arabiska skriftspråket med det latinska alfabetet för att detta ansågs underlätta läsning och skrivning och påskynda alfabetisering. Femårig obligatorisk skola infördes och religion och stat skildes åt; religionen skulle vara individens ensak. Atatürk instiftade sex principer som skulle leda landet in på moderniseringens väg. Fortfarande gäller dessa ”kemalistiska” grundpelare, ibland kallade Atatürks principer (ibid: 8).²¹ Men dagens Turkiet saknar inte utmaningar mot sin ”moderna” självbild med sekularismen som officiell ideologi. Under hela 1990-talet har det till exempel pågått en het debatt om förbud att klä sig enligt muslimsk sed på de högre utbildningsanstalterna. Att det har framträtt allt fler kvinnor som efterfrågat högre utbildning samtidigt som de bejakar en aktiv religiös livsåskådning har varit svårt att förstå, särskilt för den styrande eliten: ”I stället för att försöka förstå vad som för dem framstod som en motsättning, stirrade de sig blinda på bruket av huvudbonad (basörtü)” (Özdalga 1998: 28).

I min studie beskriver sfi-utbildarna nu inte enbart ”traditionella” kursdeltagare. Ibland vill man, som de två lärarna citerade nedan, tvärtom lyfta fram att man även ser ”moderna tjejer”, alla är inte ”fundamentalister” för att man ”råkar komma” från ett muslimskt land:

Ja, jag tycker att man använder – det säger jag igen – att man använder religionen som slagträ, speciellt mot muslimer. Och det har alltså de här turkiska nygifta kvinnorna då som har män som jobbar tillsammans med svenskar och de träffas liksom på jobbet och på personalfester och sådant där. Att liksom.. ”Får du gå ut själv? Får du gå till affären?” De liksom möts av frågor som är helt horribla av de här svenska vännerna. Jag menar vi, vi lever i ett modernt samhälle. Unga tjejer från Ankara som blir anklagade för att vara fundamentalister! Bara för att de kommer från ett muslimskt land och för att de är muslimer – men de är sekulariserade muslimer – så tror folk att de är helt fanatiska (L3).

L1: Jag tycker att nu på de senare åren så har det kommit väldigt många duktiga turkiska som verkligen är framåt och som har kastat slöjan. Duktiga tjejer alltså, som säkert kommer att klara nivån flera stycken av dem.

MC: Du säger kastat slöjan – är de inte muslimer längre då?

L1: Jodå, men man märker det inte på dem och jag menar inte att de är duktigare för det. För det finns ju de som har slöja också som är duktiga men – jag menar litet mer moderna tjejer som har kommit.

²¹ De sex principerna uppfattas av vissa som en ”övideologi” (Özdalga 1989: 8). De är i korthet nationalism, republikanism, sekularism (laicism), populism, etatism och reformism (ibid: 8, se även Ahmad 1993, Andersson 1986).

För de båda lärarna tycks ”modern” höra ihop med att komma från en urban miljö och att dessutom ”ha kastat slöjan” och ”vara framåt”. Vad som framför allt är påtagligt i lärarnas tal här är att beskrivningarna av ”det moderna” görs genom en kontrastering mot något annat som underförstått inte är ”modernt”: storstad ställs mot landsbygd, att bära huvudduk ställs mot att ”kasta slöjan”, ”sektulariserad” mot ”troende” och så vidare. Diskursanalytiskt inriktad forskning pekar ju på hur dikotomiska begreppspår ofta används i det språk som bygger upp våra föreställningar och Hall visar i den tidigare nämnda essän om ”the West and the Rest” (1992) hur diskursen konstrueras genom klassificering – i jämförelser fastställs skillnader. Skillnaderna bygger i regel på varandra uteslutande motsatser – det ”Väst” är, är inte ”resten” av världen. Genom denna uppdelning etableras också hierarkier som definieras och förknippas med negativa och/eller positiva värden och egenskaper. Diskursen kan beskrivas som ett spel av skillnader, där västerländska normer används som måttstock (se även Mohanty 1999, Özdalga 2002).²² Ett tredje led i uppbyggnaden av diskursen är förenkling, homogenisering och en stereotypisering, vilket jag återkommer till senare.

Som nämnts använder även flera av sfi-deltagarna ”modern” som en referenspunkt då de berättar om sina erfarenheter. Hänvisningar ges till livet i det gamla hemlandet, men också till vilka föreställningar man tänker sig att ”svenskar” har om dem. Emine, uppvuxen i en liten by med sextio hushåll, hör till dem som inte ”kastat slöjan” och kommer från, som hon uttrycker det en ”modern familj”. Hon talar ganska länge om hur hon tänker sig att ”svenskar” föreställer sig henne – särskilt i början av sin vistelse i Sverige, då hon ännu inte kunde uttrycka sig så mycket på svenska.

Då tror man eller man tror att i deras ögon är vi ja, okunniga, utbildade och bakåtsträvande eller ja, omoderna och så vidare. Ja, de kanske inte tänker sådant om andra, men det är så jag känner. Precis som att de tror att jag inte duger till någonting – jag har inga kunskaper eller så.

Emine liksom lärarna talar om ”de andras” föreställningar om ”den andre” – fast från olika utkiksposter. Det är trots allt skillnad i social position mellan

²² Även forskningen kan mer eller mindre oreflekterat reproducera dominerande föreställningar, vilket inte minst litteraturvetaren Edvard Said (1979) visar i sitt smått klassiska verk *Orientalism*. Så kallad postkolonial teoribildning dryftar en delvis liknande problematik – se till exempel antologin *Globaliseringens kulturer* (Eriksson mfl red 1999), där ett antal internationellt etablerade postkoloniala författare översatts till svenska. Även på svensk botten pågår en kritisk granskning av forskning om ”de andra” – som tidigare nämnts har bland annat Mattsson (2001a) dekonstruerat och kritiserat ekonomisk ”invandrarforskning”.

att vara lärare och studerande liksom mellan att kategoriseras som ”etnisk” svensk eller ”invandrare”. Många gånger bryts inte heller olika antaganden direkt mot varandra i den sociala praktiken så att de blir mer synliga. Och sällan sker någon egentlig diskussion, eftersom utbildare och deltagare i regel saknar ett gemensamt språk för frågor av detta slag. Många tankar och uppfattningar finns också på en mer eller mindre omedveten nivå. Men de (re)producerar ändå någon form av vetande som kommer till uttryck och verkar styrande i den sociala verksamheten.

Diskurser har alltså konsekvenser för den sociala praktiken, men i en diskursanalys görs ofta ingen strikt åtskillnad mellan tanke och handling (se t.ex. Hall 1992: 291, 1997, Popkewitz 1998). Man kan dock även som Iris Marion Young (1990: 131 ff) föra en diskussion om olika ”medvetandenivåer”. Så kan till exempel diskriminerande handlingar ske på såväl ”det diskursiva medvetandets nivå” som på ”det praktiska medvetandets nivå”. Den första nivån utgörs av det som är lätt att verbalisera, medan den andra handlar om det människor gör vanemässigt – vardagens ofta nog så oreflekterade praktik. Young menar att diskurser som idag utgör en del av grunden för sexism, homofobi och främlingsfientlighet mestadels är föraktade på en medveten nivå, men ändå påverkar och därmed i något avseende återfinns på det praktiska medvetandes nivå.²³ Detta resonemang går mycket väl att inbegripa i en förståelse av mina intervjupersoners sätt att resonera om och i den sociala praktiken. Såväl lärare som skolledare tar till exempel, som vi sett, på en medveten nivå tydligt avstånd från en fostrande inställning till vuxna människor, samtidigt som de använder en fostrande och tillrättavisande vokabulär i sina beskrivningar av den vardagliga verksamheten i sfi-skolan. Ytterligare exempel som visar på ”det praktiska medvetandets nivå” – alltså mer oreflekterade uttalanden om och i undervisningspraktiken – kan jag se i ett slags utvecklingstänkande, i regel förknippat med föreställningar om ”moderna” respektive ”traditionella” kunskapstraditioner.

”Resan mot ljuset” – etnocentriskt utvecklingstänkande

Talet om ”det moderna” tenderar att innefatta ett slags utvecklingstänkande – inte minst i skolans värld. Människor förändras från något till någonting annat, underförstått nästan ensartat bättre. I synnerhet när sfi-utbildarna talar om olika skolstilar och kunskapstraditioner tydliggörs hur de tänker sig en

²³ Michael Billig för en liknande diskussion (1995) i *Banal Nationalism*, se även Pred 2000.

”förändringsväg” eller ”förändringsarbete” i en viss riktning. Inte sällan sker diskussionen genom en kontrastering i hur det var ”där”, i ”det gamla hemlandet”. När lärare (L3) talar om ”eget ansvar” hänvisar hon till undervisningsstilen ”där”:

... Man kan inte ta det här för givet, det här med eget ansvar och vår stil. Att det skall fungera utan man måste liksom... Man måste *prata* om det. Att liksom.. hur var skolan i ditt land? Hur testade man, hur hade man prov? Alltså vad var det man testade och.. Jag har ju mött många sådana som liksom... där det är det här att lära sig utantill och rapa upp, att det är liksom, det är enda systemet man är van vid.

Beskrivningen sker i ganska negativa ordalag, men det finns ändå möjlighet till förändring som läraren försöker frammana genom att ställa ett antal just jämförande frågor till sfi-deltagaren. En annan lärare (L5) använder ett par välbekanta metaforer för att visa på det stora förändringsarbete som pågår:

Men samtidigt kan jag tänka så här att – ja Rom byggdes inte på en dag. Det tar sin tid – vattnet urholkar stenen. Man måste liksom – och så gör man fel eller man gör på ett sätt som inte blir bra. Och så hittar man därigenom en ny lösning... Bara för att jag inte har märkt att eleverna inte anammar detta med öppna armar, så tror inte jag att det behöver vara fel. Utan det är bara det att det är inte liksom sesam öppna dig, bara för att någon har kommit på det. Att allting går att genomföra direkt, utan jag tror att det får liksom ta den här tiden och till slut – man kanske kommer på något som är bättre och även har en annan utformning än vad det har nu.

Förändringsarbetet som tar sin tid går uppenbarligen via ”trial and error”, men tycks ändå gå åt ”rätt” håll – ”bättre” studerande är att vänta i sinom tid. Under avhandlingsarbetets gång har jag också lagt märke till hur jag själv varit medproducent i diskursen om människor på väg mot något annat, som skulle kunna uppfattas som just ensartat ”bättre” i förhållande till tidigare liv – även om jag inte direkt använder ett sådant uttrycksätt.²⁴ Vad jag här tänker på är bland annat några, vad jag då föreställde mig, oskyldiga och nästan triviala metaforer i min ambition att levandegöra min framställning. ”Kunskapsresa”, ”kunskapsresenär” och ”kunskapsbagage” var dock liknelser som i dessa sammanhang ibland förde tankarna till att migranten skulle vara på

²⁴ Jag har också tidvis i projektet (t.ex. Carlson 1997b) använt vissa utbildningsmässigt värde-laddade dikotomiska begreppspar, till exempel ”reflexiv” kontra ”repetitiv” och individuellt förhållningssätt kontra kollektivt – begrepp som ofta förekommer i ett kulturellt jämförande perspektiv (jfr Berg 1994: 216-238).

väg ”mot ljuset”. Efterhand bytte jag ut en del av dessa bilder, men har också försökt att utveckla resonemangen för att undvika att hamna i etnocentrisk evolutionism.

Det är annars inte ovanligt att utbildning i europeiskt, ”västerländskt” sammanhang tolkas just utifrån en etnocentrisk universalism. Det menar till exempel kulturgeografen Mekonnen Tesfahuney (1999) i en artikel om utbildning i svensk och europeisk kontext. Han driver till och med som huvudtes ”att utbildningssystemen är eurocentriska, exkluderande och monokulturella system där vit/manlig/medelklass utgör den rådande normen” (ibid: 66). I stället för den så ofta omtalade ”mångkulturella skolan” exponerar den genomförda analysen en ”*monokulturell skola*”.

Vad som också är intressant i Tesfahuneyns artikel är hur han med bland annat hänvisning till Bourdieu pekar på att man i en generaliserad bemärkelse kan se ”de västerländska utbildningssystemen” som ”ett av de viktigaste redskapen i upprätthållandet av genus- och klass- ojämlikheter samt segregationen av etniska minoriteter” (1999: 66). Det diskursiva är knutet till social praktik och makt (t.ex. Bourdieu 1991). ”Språk- och språkbruk och det lingvistiska utbytet bär spår av sociala strukturer som det både uttrycker och hjälper till att reproducera” (Thompson 1991: 2). Sådana maktaspekter rymms naturligtvis också inom sfi-utbildningens sociala och kulturella praktik. Detta är dock inget som uppmärksammas eller diskuteras på en mer medveten nivå – det är ju så diskurser ”arbetar”, makten osynliggörs. Medan utbildarna talar om kursdeltagarnas underordning inför ”den auktoritära läraren” som uttryck för en traditionell inställning eller kunskapssyn som de fått i sina tidigare hemländer, skulle denna situation med Bourdieu och ett diskursanalytiskt perspektiv också kunna tolkas i termer av symbolisk makt och en underordnad position i social bemärkelse.

I diskussionen om ”traditionella” deltagare i möte med ”den moderna skolan” finns även några motsägelser värda att uppmärksamma. Från utbildningens sida efterlyser man till exempel ”aktiva självständiga kursdeltagare”, samtidigt som de studerande förväntas studera på just det sätt som skolan rekommenderar genom sina anvisningar. Inte minst hur man tolkar ”eget ansvar” synliggör inkonsekvenser i undervisningssituationen. Emellanåt uppstår en viss förvirring, vilket flera av utbildarna tenderar att tolka som en ”traditionell inställning” hos kursdeltagaren – denne underordnar sig alltför lätt ”den auktoritära läraren”:

...det handlar ju om bilden av skolan som man har med sig när man kommer hit som då är – jag känner att allting blir väldigt generellt när jag pratar så

här, men det får det väl bli då – att många har med sig en sådan där mycket traditionell bild av skolan med en lärare som bestämmer och talar om hur det ska vara. Och som ger läxor och som förhör läxorna och som – jag tror att även de vuxna eleverna kanske förväntar sig att bli behandlade som barn bara för att de är i skolsituationen på ett sätt. Man vill gärna ha en sträng auktoritär lärare och så blir man alldeles förvirrad när man inte får det. Jag tror att det är många av våra elever som känner sig just förvirrade för att de inte kan koder-na, de fattar liksom inte riktigt vad vi håller på med alltid (SL3).

Utläggningen sker i samband med en diskussion om att undervisa ”vuxna” respektive att undervisa ”barn”. Samma skolledare menar senare i intervjun, då jag frågar hur det går med ”eget ansvar”, att det trots allt ändå kan behövas ”en auktoritär lärare”, när sfi-deltagarna inte riktigt förstår vad ”ansvar” betyder i förhållande till studier:

Det här är något som vi i kollegiet och allmänt inom skolan diskuterar jättemycket. För jag menar det står ju att vi ska jobba så – att det är viktigt och det är speciellt viktigt då bland vuxna människor. Och problemet är det här att eleverna kommer med sin traditionella skolsyn som innebär väldigt mycket respekt för läraren. Och det är ju det här att ”du vet bäst” och... Det är svårt tycker jag att värja sig mot för att man känner ju sig som att då kan man ju inte svara upp till de här elevernas krav eller som de tror att det ska gå till. Och jag tror att man måste gå tillbaka litet grand och liksom faktiskt tillåta sig att vara auktoritär lärare ibland.

När studiesituationen inte fungerar tycks det åter vara acceptabelt att vara ”auktoritär lärare”. Men problemet tycks ytterst ändå bero på: ”att eleverna kommer med sin traditionella skolsyn som innebär väldigt mycket respekt för läraren” (SL3).

Som jag ser det möter kursdeltagarna sammantaget ett antal dubbeltydiga, ibland mångtydiga, budskap från skolans sida. Bland annat handlar det om olika uppfattningar om respekt liksom en otydlig lärarroll, vilket tycks försvåra kommunikationen. Otydliga roller och oklarhet i den sociala praktiken kan också resultera i, som en skolledare (SL1) säger, att kursdeltagarna ”får en bild av den svenska skolan som kravlös – det är det främsta de ser”. Samtidigt, menar skolledaren, blir kursdeltagarna besvikna när den ”trevlige läraren” kan ge underkänt på ett prov:

... många har ju väldigt ”go” uppfattning om sina lärare. Men jag tror att att många fattar inte vad man förväntar sig av dem. Och det blir mycket mycket besvikelse när man inte får godkänt därför att läraren har ju sett så glad ut hela tiden. Och läraren har ju verkat så trevlig.

På sätt och vis skulle man kunna säga att förväntningar/uppfattningar om olika positioner i den sociala praktiken ibland sätts rejält ur spel – något som tycks ge upphov till frustrationer hos såväl utbildare som kursdeltagare.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag diskuterat syn på utbildning och lärande i tre avsnitt. Olika symbolvärden och uppfattningar krockar i den sociala praktiken – ofta inte på en medveten nivå. Som regel får dock ”det svenska” tolkningsföreträde – som i exemplet med ”en utbildningsväg för alla”. Påfallande i intervju-samtalen har varit att de uppfattningar som artikuleras till stor del bygger på föreställningar *om* varandra, utan att man har haft direkta samtal *med* varandra. Detta visar till exempel diskussionen om grupparbete. I regel saknas ett gemensamt språk för mer komplicerade frågor och det är sällan som samarbete sker med modersmållärare eller tolk. Ändå byggs bilder upp av varandra – ”traditionalism” tillskrivs åter ”de andra”.

Diskursen om ”Väst” och ”The Rest” finns närvarande vid sidan om det mer ”svenska” – utbildningsresan tenderar att beskrivas som en ”resa framåt mot ljuset” utifrån ett etnocentriskt utvecklingstänkande. Själva sfi-verksamheten problematiseras egentligen inte och utbildarna ser den inte heller som en utbildningstradition i sin egen rätt. Tvärtom tas ”den svenska” utbildningen åter för given som en outtalad norm eller som resultat av rationella beslut. Dominerande synsätt styr och den dagliga verksamheten pockar också på ständig handling. Det kan tyckas som om de som kommer ”resande utifrån” och ”erfar” – alltså deltagarna – till viss del har lättare att fundera över det dagliga skolarbetet. Det är till exempel de som efterfrågar en kontextualisering och vad som avses med olika begrepp i våra samtal.

Tolkningsföreträde i olika sammanhang har ändå ytterst den svenska utbildningsformen. Det är den som förlänas symbolisk makt och en överordnad position. Här finns centrala maktrelationer mellan kursdeltagare och utbildningsinstitutionen värda att mer uppmärksamma. Inte minst också med tanke på den problematiska relationen mellan demokrati på retorisk nivå och själva undervisningspraktiken så som den beskrivs i intervjuerna.

Del III

Deltagarna och deras kontext

”Sfi-eleven”

Bemötande av beteckningar

I den här delen av arbetet – om kursdeltagarna och deras kontext – kommer jag i två kapitel att belysa hur deltagarna beskriver att de på olika sätt påverkas av att ingå i sfi-undervisningen och att vara just sfi-deltagare. Vad kursdeltagarna har att berätta om sina erfarenheter, kunskapsbehov och kunskapspraktiker kommer att uppmärksammas. Och hur detta tal är relaterat till deras sociala och kulturella kontext i övrigt. Detta är frågor som främst berör min studies andra delsyfte. Fokus ligger mer än tidigare på mikronivåns handlande, meningsskapande och interagerande subjekt – på förståelse och definitioner av situationer som aktörerna påverkar och som de påverkas av genom sina subjektiva dispositioner (jfr Layder 1996).

Om jag hårdrar resonemangen från del II skulle man kunna säga att det i den institutionella praktiken konstrueras en ”sfi-elev”. Det handlar om att vara ”elev”, snarare än deltagare och att ingå i en undervisning kallad ”svenska för *invandrare*”, sfi. Konstruktionen sker ur ett tydligt uppifrånperspektiv inom ramen för en byråkratisk organisation, där man ofta utgår från kursdeltagarnas ”brister”. Likaså framträder en tydlig korrigeringssträvan som ibland uttrycks genom en fostrande terminologi och ett tal om deltagarna som

om de vore barn. Själva förändringsambitionerna utgår ifrån det svenska som norm – i den sociala praktiken förväntas alltså en förändring och inordning av ”de andra” ske i en viss bestämd riktning.

De två leden i ”sfi-elev” har var för sig delvis olika implikationer. Att förhålla sig till talet om fostran och att ibland bli omtalade som barn, uppfattar jag att de turkiska kvinnorna ”hanterar” genom det liv de lever och som de artikulerar genom sina självpresentationer som kvinna, mor och hustru. Jag återkommer till denna tematik i nästa kapitel, ”Sfi-studerande kvinna”. Att förhålla sig till invandrarbeteckningen, som detta kapitel mest skall handla om, är mer fråga om att (be)möta en fortgående representation och kategorisering som har omfattande verkningsgrad i olika sammanhang. Att studera sfi, ”svenska för invandrare”¹ innebär inte ”bara” att studera svenska språket, utan att också betecknas som just ”invandrare” och därmed ingå i ett större institutionellt sammanhang i det svenska samhället. En omständighet som individen kan erfara som både en in- och underordning på ett mycket konkret sätt. Sådana erfarenheter aktualiseras och återverkar i intervjuerna då jag bland annat frågade deltagarna om vilken benämning som de vill att jag skall använda om dem i min framställning utöver att vara kursdeltagare. I dessa samtal visade sig just begreppet ”invandrare” resultera i en ingående diskussion om vad begrepp säger och vad de kan åstadkomma. Analytiskt kom jag att göra en distinktion mellan ”vardagliga” och ”administrativa” kategorier liksom mellan ”egna” och ”andras” tillskrivningar för att bland annat tydliggöra maktpositioner och vad som kan kallas dominanta diskurser. Här finns genomgående en viktig representationsproblematik kring ”vi” och ”de andra”. Denna problematik diskuteras främst i kapitlets första avsnitt ”Sfi-deltagarens och forskningens tal”, där även en destabilisering av dominerande tal liksom olika positioner uppmärksammas. Jag kommer att göra några nedslag i sfi-deltagarnas tal men också relatera det till andra diskurser i samhället, vilka kan vara delvis överlappande, men likaväl klart åtskilda (jfr Baumann 1996, Hervik 1999).

När jag ställde min fråga till sfi-deltagare om en ”passande beskrivning” för dem i min framställning, hade jag egentligen en förhoppning om att kunna undvika alltför reducerande beteckningar. Som jag uppfattar det hamnade jag inte alls ”rätt” i denna diskussion. Snarare tydliggjordes åter min egen position och mina egna perspektiv och min förförståelse, men även den rela-

¹ Man skulle också kunna tänka sig alternativa benämningar som till exempel ”svenska som andraspråk”, vilket är att jämföra med ”English as a second language”. Eller varför inte ”svenska för det svenska samhället”?

tionella aspekten i kunskapsproduktionen. Det är också i denna del av avhandlingen som jag särskilt har velat fokusera hur specifika föreställningar om världen skapas och upprätthålls i socialt samspel (Potter 1996, Wetherell & Potter 1992). Mer än tidigare har jag riktat uppmärksamheten mot hur diskurser används som en flexibel resurs i pågående interaktion och hur både forskaren och den intervjuade deltar i ett symboliskt förhandlingsspel (Holstein & Gubrium 1999, Talja 1999). Diskussionen om invandrarbegreppet visar även mycket tydligt hur betydelser ständigt varierar med relationer, kontexter och den omedelbara situationen. Likaså att ett begrepp såväl kan ifrågasättas som reproduceras i den konkreta artikulationen och att delvis motstridande ståndpunkter mycket väl kan uttryckas av en och samma person under berättandets gång (se t. ex. Baumann 1996, Hydén 2000, Talja 1999). Dessa olika aspekter i kunskapsproduktionen kommer främst att diskuteras i avsnittet ”Situationen och kontextens betydelse”. Sist i kapitlet följer en diskussion om homogenisering och reducering och hur några av sfi-deltagarna i sina resonemang försöker värja sig mot tvingande beteckningar.

Sfi-deltagarens och forskningens tal

”Invandrare” som ”utlänning”

Alltså när man säger ”invandrare” (ordet invandrare sägs på svenska) det blir ju vi utlänningar. Man måste ju använda ordet för att vi är ju utlänningar, men jag vill inte att man alltid ska se oss som utlänningar – vi lever ju här. Vi vill också bli accepterade som människor som är härifrån – vi är också här (Emine)

Detta svar får jag från Emine då jag frågar henne om innebörden av begreppet ”invandrare”. Det tycks rymmas en dubbelhet i hennes resonemang – hon är, säger hon, ”utlänning” från någon annanstans men ändå inte, eftersom hon inte vill att ”man” (andra) alltid ska se henne som en sådan. Kan man vara både ”härifrån” och ”därifrån” samtidigt? Ja, i viss mening tycks hon hävda att så är fallet. Någon särskild åtskillnad mellan ”invandrare” och ”utlänning” tycks hon inte göra i sig, däremot ställer hon sig negativ till att beteckningen appliceras på henne för alltid och vilka konsekvenser det kan få – det sistnämnda skall jag återkomma till.

Just en distinktion mellan ”invandrare” och ”utlänning” har däremot diskuterats sedan länge i svensk kontext. Och ”invandrare” åtskilt från ”utlän-

ning” existerar i svensk administrativ praktik sedan åtminstone mitten på 1960-talet (se t.ex. Ronström 1989, Gruber 2001). Tidigare fanns en viktig skiljelinje i myndighetsutövande mellan ”svenska medborgare” och ”utlänningar”. Enligt Ronström kan lanseringen av begreppet invandrare vid denna tid bland annat härledas ur ett behov av att i ”den snabbt växande kategorin utlänningar kunna skilja ut mer tillfälliga gäster från tillsvidare bosatta”, till vilka ”invandrare” var att hänföra (ibid: 25). När man i slutet av 1960-talet valde att ersätta ”utlänning” med termen invandrare gjordes detta medvetet, eftersom ”utlänning” ansågs negativt laddat (ibid: 26). Från och med år 1966 börjar ordet ”invandrare” enligt Ronström lanseras på bred front i en större offentlighet. Begreppet får en mycket snabb spridning och det tycks i huvudsak ha förts fram av personer i och kring den statliga byråkratin (1989).

För de intervjuade sfi-deltagarna tycks själva ordet ”invandrare” likställas med ”utlänning”. ”Med invandrare (*yabancilar*)² menar man ju att det är människor som kommer som utlänningar, alltså som kommer från andra länder”, säger till exempel Esin när jag frågar om innebörden av begreppet invandrare. Hon liksom flera av de andra sfi-deltagarna specificerar innebörden av ”invandrare” med att det är fråga om en person som har flyttat från ett land till ett annat. I den meningen är man enligt de turkiska kvinnorna också ”utlänning”, ”främling” i det nya landet.

Ibland tycks kvinnornas förklaringar av vad ”invandrare” betyder delvis överlappa forskningens definitioner. Med Nilgün, Elif och Derya, som intervjuas utan tolk, utspelar sig följande passage kring ”invandrare”:

MC: Ordet invandrare...

Derya: ”Yabancilar” (sägs på turkiska)

Nilgün: ”Yabancilar”

(Alla tre skrattar stort)

MC: Vad betyder det då?

Nilgün: Invandrare.

Elif: Man flyttar från land till land.

Deriya: Det är när man kommer från olika länder – vi är ”yabancilar”, invandrare.

² Enligt ”Turkisk-svensk ordbok” betyder *yabancı* (singularis), *yabancı-lar* (pluralis) 1. främmande; främling; utlänning 2. främmande; utländsk (Güner 1981). *Yaban* överätts i samma ordbok till 1. ödemark, öken; vild 2. vild. Och *yabanıl* vild; primitiv (ibid).

De använder alltså genomgående *yabancı*, det turkiska ordet främling, utlänning, i våra samtal för det svenska begreppet invandrare.³ Och jag uppfattar inte att det turkiska ordet ”utlänning” för de turkiska kvinnorna förknippas med negativa värderingar som i den svenska forskardiskussionen ovan.

Om vi för stunden bortser från ordet ”främling” tycks den väsentliga innebörden av ”invandrare” här främst vara någon som flyttar från ett land till ett annat för att leva där. Och för tillfället tycks dessa kvinnor själva inordna sig i kategorin invandrare, då Deriya slår fast: ”vi är *yabancılar*, invandrare”. Definitionen som kvinnorna ger kan jämföras med texten i en begreppskatalog, som Socialstyrelsen gett ut över ”Internationell Migration och Etniska Relationer”. Där skriver den anlitade forskargruppen:

En invandrare är en person som flyttat från ett land till ett annat för att bosätta sig där en längre tid eller permanent. Att invandra är ”att komma och bosätta sig i ett annat land än hemlandet”. I Sverige har man ansetts vara invandrare efter att ha varit folkbokförd i landet i regel minst ett år (Westin m fl 1999: 98).

Sfi-deltagarnas mer vardagliga svenska benämningar i citaten tidigare ser innehållsmässigt ut att ligga nära lexikonets officiella formulering av den administrativa beteckningen trots att det är fråga om så gott som helt skilda diskurser och maktpositioner i det social rummet.

”Invandrare” som utgruppskategorisering

Samma person, som författat myndighetstexten ovan har ifrågasatt invandrarbegreppet i *IMER-förbundets*⁴ nyhetsblad:

Bokstavligen hänför sig begreppet invandrare (eller utvandrare) till en tillfällig status man har under flyttningen från ett land till ett annat. Resan som sådan behöver inte ta mer än några timmar. Processen att söka och beviljas

³ I ”Svensk-turkisk ordbok” (Güner 1977) översätts egentligen ”invandrare” med *göçmen* eller *muhacir*. Det sistnämnda betyder såväl ”invandrare” som ”utvandrare”, kanske att jämföra med det engelska ordet migrant, som för både människor och djur handlar om att flytta, vandra från plats till plats. Vidare översätts det svenska verbet ”invandra” med *göçmen etmek* (ibid 1977). Men ingen av sfi-deltagarna använder nu *göçmen* eller *göçmen etmek* i intervjuerna, utan det är *yabancı* ”främling”, ”utlänning” som återkommer då de talar turkiska eller använder turkiska ord insprängda i det svenska talet för att tala om invandrarbegreppet.

⁴ IMER här är en kortform för ”Förbundet för forskning om Internationell Migration och Etniska Relationer”.

uppehållstillstånd tar betydligt längre tid, men när uppehållstillståndet väl är beviljat är man inte längre invandrare. I det svenska begreppet ligger därför något av att inte komma fram till destinationen, att inte släppas in. I begreppet invandrare, som det har kommit att användas i Sverige, är social exklusion inbyggd. Invandrare är en tillskriven kategorisering. Det är en utgruppskategorisering (Westin 1997a: 1).

Denna skrivning, som närmast hör hemma i en forskardiskurs, påminner ganska mycket om Emines kommentar tidigare angående tidsaspekter – egentligen ett ifrågasättande. När jag frågar henne vad hon anser om begreppet säger hon: ”man måste ju använda ordet för att vi är ju utlänningar”. Delvis kan man uppfatta dessa ord som uttryck för en acceptans eller resignation inför kategoriseringen. Men i sin helhet bryter Emines yttrande också ned och kritiserar. Kommentaren: ”när man *säger* invandrare det *blir* ju vi utlänningar” (mina kursiveringar) kan förstås som att Emine ser begreppet som en extern och utskiljande beteckning. Någon, ”man”, säger ”invandrare” om någon annan, som då ”blir”, förkroppsligar denna beteckning. Emines ord här kan sägas illustrera vad som inom viss teoribildning kallas en talakt (Austin 1960) – att tal blir just ett slags görande. Ytterst handlar det dock om att endast vissa former av tal legitimeras och institutionaliseras till handlingar, medan andra aldrig erhåller en sådan legitimering – återigen är det fråga om social position och makt (se t.ex. Butler 1995, Bourdieu 1984, 1991).

Emines yttrande tidigare innehåller dessutom en hänvisning till att det finns något annat bakom samhällets beteckning, nämligen ”människor” som är ”häriifrån”, alltså från samma plats som de som benämner och skiljer ut. Orden ”vi vill också bli accepterade som människor häriifrån” kan tolkas som en uppfordran eller ett önskemål, om man så vill, om att egentligen undgå den externa tillskrivningen. Det är tydligt att ”invandrare” för Emine är något man kallas, inte något man är eller är liktydig med och därmed inte heller något man identifierar sig med. Dessutom finns en tidsdimension att lägga märke till i: ”men jag vill *inte* att man *alltid* ska se oss som utlänningar – vi lever ju här” (mina kursiveringar). Man skall alltså ”inte alltid” använda den avskiljande och objektiverande beteckningen. Flertalet presensformer i yttrandet kan även uppfattas som en förstärkning av att vara här i nutid: ”vi *lever* ju här” och ”vi *är* också här” (mina kursiveringar).⁵

⁵ Vissa forskare använder just beteckningen ”invandrad kvinna” för att särskilt betona att migrationen är att betrakta som en avslutad process – åtminstone i vissa avseenden. Man håller inte på att konstant ”vandra in” även om det liv som levs i sig är en ständigt pågående process (se t. ex. Knocke 1991, Rabo 2001).

Såväl Emine som Westin artikulerar följaktligen ett kritiskt destabiliserande tal kring ”det tillfälliga tillstånd” som tycks ha permanentats i den svenska klassificeringen – även om Emine talar utifrån en helt annan position än den etablerade forskaren. Enligt denna ”tillfällighetens permanens” (Ålund 1985: 19) som invandrarbegreppet står för har Emine åtminstone i vissa avseenden inte riktigt nått fram till destinationen eller blivit insläppt. På sätt och vis talar hon om sig själv som en ”outsider within”⁶, en ”outsider” inom nationalstatens ramar, som åtminstone i det offentliga livet inordnas i majoritetssamhällets allomfattande kategorier.⁷ Begreppet invandrare, särskilt i ljuset av dess varaktighet över tid som beteckning av individer, skapas just genom en skillnad – det är precis det personen inte anses vara – alltså ”svensk” i det här fallet – som blir referenspunkten (jfr Hall 1992, 1996).

Även i Socialstyrelsens lexikon påpekas att invandrarbegreppet kommit att få betydelsen ”icke-svensk”. En innebörd som har blivit ”en negering av allt det som det svenska står för” och inte nödvändigtvis har någon relation till invandring som sådan (Westin m fl 1999: 101).⁸ Forskarna menar dock att innebörden ”icke-svensk” har en ”folklig” grund, som sedan har förts tillbaka till den administrativa och redovisningstekniska begreppsapparaten. Något som i sin tur får vidare konsekvenser i socialt handlande och fortsatt kategorisering (ibid). För egen del anser jag det tveksamt att hävda att innebörder skulle ”vandra” i en och endast en riktning – alltså i detta fallet från ett folkligt tal till en administrativ diskursiv praktik. Snarare är det fråga om mer dialektiska och ömsesidiga processer som samverkar på ett komplext sätt (se t.ex. Fairclough 1992: 64). Man skulle också kunna tänka sig att argumenten

⁶ ”Outsider within” har i framför allt många kultursociologiska kretsar blivit ett närmast vedertaget begrepp för att beteckna situationer av utanförskap och marginalisering inom större gemenskaper.

⁷ Man skulle också kunna påpeka att det i det svenska samhället finns en fortsatt upptagenhet med kategoriseringar inför vad man på senare tid ibland också börjat kalla ”de nya svenskarerna”. Begrepp byts ut, fylls på och man försöker ge dem en ny innebörd. Det ”svenska” storsamhället tycks ha fortsatta svårigheter med hur man kan/bör se på representationer av olika grupper i samhället (jfr Grillo 1985).

⁸ Refik Sener, en gång pressekreterare hos dåvarande integrationsminister Leif Blomberg, tillhör också dem som reagerat på denna bestående negation: ”Själv känner jag in på bara skinnet att integration tar tid när jag blir varse hur olika jag uppfattas av min omgivning beroende på situationen. På mitt jobb är jag Refik, en i en arbetsgemenskap, där alla deltar på lika villkor och där alla bidrar med sina specifika kunskaper och erfarenheter, utifrån sin specifika bakgrund. Men, så fort jag flyttar mig utanför jobbet upphör jag att vara individ, och blir ”invandrare”. Det är en identitet som jag blir förbannad av att tillskrivas. Den är ju tom! Att vara invandrare betyder ingenting utom att man antas vara icke-svensk. Och jag vägrar bära en identitet som är en negation. Det är på tiden att vi frigör oss från invandrarsyndromet” (Ramberg 1996: 11).

mot beteckningen ”icke-svensk” skulle implicera att alla vill bli ”permanenta svenskar”. Så tror jag dock inte är fallet – snarare kan kanske reaktionerna uppfattas som ett motstånd mot diskriminerande handlingar som sker på såväl ”det diskursiva medvetandets nivå” som på ”det praktiska medvetandets nivå” (Young 1990). Det sistnämnda alltså en mer oreflekterad nivå som är styrande i vardagspraktiken och som vissa forskare diskuterar i termer av ”banal nationalism” – en slags vardaglig rasism (t.ex. Billig 1995, Pred 2000).

Utöver försök till destabilisering av rådande tal, artikuleras också ett mer eller mindre öppet avståndstagande. Medan Westin (1997a) ifrågasätter ”invandrare” genom att beteckna begreppet som ”social exklusion” och ”utgruppskategorisering”, distanserar sig Emine ifrån den administrativa terminologin när hon säger: ”Vi vill också bli accepterade som människor som är härifrån” och leva här och nu – till skillnad från det förflutnas migrantskap. Emines ord kan tolkas som att hon i detta sammanhang till stor del avfärdar invandrarbegreppet som en social institutionell identitetsmarkör med alltför långt hållbarhetsdatum. Den externa tillskrivningen tycks inte ha med den egna självbilden att göra. Ytterligare en markering emot benämningen eller betraktelsen utifrån kan höras då Emine säger: ”jag vill inte att man alltid ska se oss som utlänningar” (min kursivering). Sammantaget kan Emines uttalanden om invandrarbegreppet uppfattas som upprepade försök till att bryta ned och destabilisera majoritetssamhällets kategoriseringar.⁹ Diskursen om ”invandrare”, kan därmed inte heller sägas vara totalt slutet, utan här finns plats för alternativa betydelser som kan aktualiseras i olika sammanhang. ”Invandrare” tycks fortfarande vara ett begrepp i omlopp – det tillfälliga är ännu synligt även om alla yttranden inte har samma makt och position.

⁹ Emine's inställning kan här även jämföras med en samtida sociologisk studie med bosniska ungdomars erfarenheter och självförståelse i fokus (Bunar 2001). I Bunars studie uttrycker intervjupersonerna tvivel om att ”någonsin bli uppfattade och accepterade som normala medborgare i det här landet” (ibid: 346). De bosniska ungdomarna menar att majoritetens attityder markerar en gränsdragning mellan ”medborgare” och ”främlingar”. Men enligt Bunar accepterar dessa ungdomar att ”det svenska” är en standardnorm; man ser det som ett rimligt faktum. Bunar får även ett intryck av att ungdomarna för tillfället har ”försonat sig med statusen som ’den evige främlingen’”. Man kan säga att de tillskrivna kategoriseringarna i detta fallet har blivit ”den egna självförståelsens referensramar” (ibid: 346). I samtalet med Emine finns förvisso ”invandrare” närvarande som ett laddat begrepp i den aktuella tolkningsrepertoaren, men det är ett begrepp hon och flera av de andra kursdeltagarna laborerar med och på olika sätt bjuder motstånd mot och därmed inte heller tycks vilja förlika sig med.

Situationen och kontextens betydelse

Flera av de övriga sfi-deltagarna intar ett delvis liknande förhållningssätt som Emine till invandrarbegreppet. Men man kan även se andra strategier i intervju samtalen. Så förekommer det ofta att en person inom en och samma berättelse växlar mellan olika innebörder för vad som synes vara ett och samma begrepp. Situationen här och nu liksom kopplingar till en vidare kontext skiftar under samtalsgången och påverkar därmed innehållet, som ibland rent av kan te sig motsägelsefullt – något som är vanligt förekommande i social interaktion (se t.ex. Baumann 1996, Hydén 2000, Wetherell & Potter 1992). Det förhåller sig också så att berättaren genom att låta situationen och det hon/han för ögonblicket talar om, bestämma innebörden, kan åstadkomma en viss destabilisering.

Tolkning ur ett tidsperspektiv

En av de personer som för fram ett antal tolkningsmöjligheter kring invandrarbegreppet är Ümit. Det gör hon bland annat genom att aktivera såväl ett tidsperspektiv som olika aktörers tänkbara tolkningar:

Nu är det så att man använder ”invandrare” på olika sätt. När man menar att vi är utlänningar – så är det helt okey. Då kan man använda det för det är vad vi är, men om någon använder det nedlåtande och säger till exempel ”djävla invandrare” – det är inte roligt att höra. För det mesta är det äldre människor som inte tål att det har kommit andra – att det har kommit invandrare till deras land. Ungdomarna är mycket mer toleranta, mer förstående – för jag tror att de växer upp samtidigt som andra invandrarungdomar.

Ümits utsagor berättar här något om hur hon uppfattar andra människors erfarenheter, men även om hur hon föreställer sig ett utsnitt av det svenska samhällets migrationshistoria under senare decennier. Fastän hon själv inte har en direkt erfarenhet av denna utveckling över en längre tid, hindrar det inte att hon liksom övriga sfi-deltagare på olika sätt erfar och relaterar till de subjektpositioner som ställs till förfogande, diskursivt avlagrade i dagens samhälle. Inte minst bemöts hon i nutida institutionella sammanhang av skiftande beteckningar som har rötter bakåt. Inom själva sfi-undervisningen används ”invandrare” som ett slags paraplybegrepp för underkategorier som ”flyktingar”, ”arbetskraftsinvandrare” och ”anknytningsfall”, som syftar på villkoren för uppehållstillstånd. Men säkert har Ümit liksom övriga sfi-del-

tagare erfarit ”invandrar-beteckningar” och ”invandrarbemötande” också i många situationer utanför skolan. Som föräldrar, arbetssökande, patient, klient, granne och så vidare. I kontakt med olika myndigheter och institutioner har de uppmanats att berätta om sin bakgrund utifrån en viss mall och föreställningsvärld. Eftersom flertalet sfi-deltagare i min studie berättar att de är flitiga TV-tittare och gärna läser dagstidningar har de förmodligen även tagit del av filmer och reportage som framställer ”invandrare” och deras historier. Mer eller mindre medvetet aktualiseras och återverkar dessa och andra erfarenheter i intervjuerna (jfr Sahlin 2001).

I förlängningen har sfi-deltagarna till viss del även själva tagit över invandrarbegreppet då de talar om differentiering och varierande innebörder. Som till exempel när Ümit sist i sin historia ovan själv plötsligt talar om ungdomar som ”invandrarungdomar”. ”Invandrarungdomar” tycks i detta sammanhang användas som en mer vardaglig beskrivning utan speciella laddningar. Ümits koncentrerade mini-historia ger flera exempel på hur ett och samma begrepp kan ges varierande mening under själva berättandet samtidigt som hon beskriver hur begreppet ändrar mening över tid i en viss kontext.

”Svartskalle” som utpekande epitet

Om nu Ümit vänder och vrider på olika betydelser som hon ser i invandrarbegreppet, nämner Nilgün omedelbart, som jag uppfattar det, en betydligt mer negativ innebörd:

När jag hör ”invandrare” så kommer jag direkt att tänka på ”svartskalle” – det bara kommer direkt.

Till skillnad från ”invandrare” tycks ”svartskalle” vara uttalat negativt laddat. Nilgün associerar alltså omedelbart till vad som kan kallas ett stigmatiserat utpekande.¹⁰ Invandrarbegreppet tycks knutet till en nedsättande föreställning som på ett nästan automatiskt sätt aktiveras då hon hör ordet. I sekvensen före Nilgüns kommentar har två av de andra kvinnorna i intervjun just relaterat ”invandrare” till ett mer allmänt fenomen som att ”man flyttar från land till land” och det är ”olika länder” som det kan vara fråga om. Vårt sam-

¹⁰ Bland annat kulturgeografen Allan Pred (2000: 73) hävdar att ”svartskalle” ett av de vanligaste rasistiska epiteten i Sverige (se även Gruber 2001, Mattson 2001b, Osman 1999, Tesfahuney 1998, Ålund 1991, 1995).

tal fortsätter sedan på följande vis då jag riktar mig direkt till Nilgün angående hennes tal om ”svartskalle”:

MC: Jaså, du menar här i Sverige.

Nilgün: Ja.

Elif: Men det finns många andra invandrare också, de som kommer från Finland, de som kommer från Danmark eller Norge. De är invandrare också.

Derya: Man behöver inte ... ha ett visst utseende.

Nilgün: Ja, men det är bara ...

MC: Du kom att tänka på det.

Nilgün: Ja, det kommer direkt alltså.

MC: Det är ju litet negativt, det är ju inte så roligt...

Derya: Jag tänker inte så i alla fall.

MC: Nej.

Derya: För att alla invandrare har sitt land va...

Nilgün: Ja, ja (något uppgiven ton).

Derya griper sedan in för att tala om att ”många är tvungna att komma hit” – många kommer frivilligt, medan andra har haft problem – det är så, säger hon. På sätt och vis kan man uppfatta både Deryas och Elifs kommentarer som en form av korrigeringar gentemot Nilgüns koppling till ”svartskalle”. Alla behöver inte ha mörkt hår och inte heller komma långt bortifrån – ja, en ”invandrare” kan till och med komma från ett nordiskt grannland. Man kan även uppfatta det som att Derya aktivt tar avstånd från Nilgüns kommentar genom att markera att *hon* ”tänker inte så i alla fall”. Deryas direkta avståndstagande sker omedelbart efter det att jag har uttalat att det låter ”litet negativt” detta med ”svartskalle”. Hur kvinnorna egentligen reagerar inför mina kommentarer eller enbart det faktum att jag sitter tillsammans med dem som tidigare sfi-lärare och kanske som en slags representant för det svenska samhället, är svårt att direkt utläsa. Men att ord, begrepp får olika innebörd beroende på vem man talar med och relaterar till finns det många exempel på i intervjusamtalen. Alla samtal omfattar i sig också diskursivt verksamma argument som kommer fram ”naturligt” som svar och reaktioner på varandra, vilket till och med kan göra att det är en slump vilken replik man får sig tilldelad i pågående resonemang.

Skillnad i art eller grad?

Innehållet i samtalet med Derya, Nilgün och Elif illustrerar också ett tal om grader av skillnad eller relativ skillnad och en absolut dikotom skillnad, där någon/något definitionsmässigt anses vara antingen det ena eller det andra.¹¹ För invandrabegreppet handlar den dikotoma betydelsen som aktiveras i regel om att antingen uppfattas vara svensk eller icke-svensk. Den relativa skillnaden går i stället ut på ett resonemang uppbyggt kring en tänkt skala där graden av invandrarskap skulle anses variera. Bland annat etnicitetsforskarna Lange och Westin har utfört enkätundersökningar där respondenter ombetts uttala sig om olika nationaliteters grad av likhet respektive olikhet med ”svenskfödda” (se t.ex. Lange & Westin 1997). Att använda en dikotom definition kan i sig vara problematiskt; principen att vara antingen det ena eller det andra motsvarar dåligt många människors erfarenhet av att kanske vara både svensk och låt oss säga iranier – alltså både ”invandrare” och ”svensk” (jfr Brnic 2002). Men vad som kan vara än mer problematiskt i bruket av en definition utifrån en graderad skala är att här ofta aktiveras en slags mental rangordning (jfr Hall 1992). Under senare år har särskilt ett antal kulturgeografer som Mattsson (2001a), Molina & Tesfahuney (1994a, 1994b) och Pred (2000) kritiserat detta slag av klassificerande och värderande studier för att bidra till och befästa en negativ stereotypiserande kategorisering.

Diskursivt motstånd

Trots att man i Sverige under senare år talat alltmer om vikten av ”mångfald” eller snarast ”en levd mångfald”¹² liksom vikten av att mer se till den enskilda individens behov, utsätts människor för en diskursiv homogenisering när de kategoriseras som invandrare. Något som vanligtvis resulterar i att endast vissa identitetsmöjligheter framhävs som relevanta, medan andra helt ignoreras (jfr Gruber 2001, Mattsson 2001a, 2001b, Ålund 1991, 1995). Begreppen kan komma att sakna meningsfullt innehåll för den som blir beteck-

¹¹ Kulturgeografen Katarina Mattsson (2001b) använder begreppen ”skaldefinition” och ”dikotom definition” när hon diskuterar föreställningar om ”de andra” och ”kulturavstånd” eller ”avståndskultur” i svensk invandrarforskning.

¹² Att själva mångfaldsbegreppet i olika sammanhang snarare relateras till ”de Andra” i stället för att se det som ett generellt begrepp utan just en så kallad etnisk koppling har återkommande diskuterats och kritiserats (se t.ex. Gruber 2001, Rabo 2001, Ramberg 1996).

nad. Därtill osynliggör en stark homogenisering andra variationer mellan individer inom en gruppbyggnad vad gäller exempelvis kön, klass, nationalitet, ålder, yrkesidentitet, sexualitet, religiös och politisk åskådning.¹³

Att markera det egna valet

En person som i intervjusamtalet menar att hon inte alls känner igen sig i invandrarbegreppet är Fadime. För hennes del skulle man kunna säga att hon "disidentifierar" sig (jfr Skeggs 1997: 199-156) – hon identifierar sig alltså inte med den subjektsposition hon tilldelas och hon ger därmed inte heller sitt erkännande åt majoritetssamhällets definition:

När jag hör ordet "invandrare" då tänker jag på någon som har lämnat sitt land och flyttat till ett annat land. Egentligen har ordet "invandrare" en sådan klang för mig att det är någon som blir tvungen att lämna sitt land, det är därför som personen kommer. Men man kan komma till ett annat land av andra anledningar också – så att det är ett begrepp... Jag är en turkisk kvinna som har bosatt mig i Sverige, för jag har inte varit tvungen att komma hit.

För Fadime tycks det viktiga vara att markera det egna valet. Den innebörd hon menar att "invandrare" tillskrivits överensstämmer inte med den självbild eller definition som hon presenterar. Hon är inte heller "enbart" en turkisk kvinna i Sverige, hon är en "turkisk kvinna som bosatt sig i Sverige" (min kursivering). Fadime betonar att det finns en aktiv handling bakom hennes livssituation, ett eget val. Man kan även uppfatta hennes resonemang som att hon talar emot den offentligt dominerande diskursens ofta problemrelaterade beteckningar kring "människor på flykt". I stället ger hon uttryck för en alternativ bild där ett aktivt handlande i mer positiv bemärkelse sätts i fokus. När jag säger att begreppet "flykting" ibland skiljs från "invandrare", får jag till svar:

Man kan säga att det är två olika ord och kanske ska de betyda två olika saker, men ändå så kommer man till samma dörr på något sätt – man hamnar på samma ställe, med samma utgångspunkt.

Återigen tycks Fadime ställa sig kritisk till officiella dominerande formuleringar, där hon menar att man trots en viss distinktion ändå blir föremål för

¹³ Omvänt förhåller det sig så att konstruktioner av åtskilda grupperingar som homogena kan dölja likheter mellan människor inom olika sådana gruppbyggnader.

ett och samma slags bemötande. Såväl ”flyktingen” som ”arbetskraftsinvandraren” hamnar vid samma dörr och ”med samma utgångspunkt”. Här talas alltså om en ”dörr”, som kan uppfattas som såväl en form av utdefiniering som en gränsmarkering. Fadime uttalar sig om bådadera, men vi får inte höra om eventuella erfarenheter av att passera eller var hon anser att hon befinner sig idag i förhållande till den föreställda dörren.¹⁴ Men som Westin formulerade det i den tidigare refererade kritiken kan det i själva invandrarbegreppet hursomhelst ”ligga något av att inte komma fram till destinationen, att inte släppas in” (Westin 1997a).

Att värja sig mot tvingande beteckningar

För Fadime försvinner uppenbarligen hennes självständiga val i såväl kategorin ”invandrare” som ”flykting”. Men man skulle även kunna invända att hon själv deltar i en homogenisering då hon väljer uttrycket ”turkiska kvinnor som lever i Sverige” för den grupp som hon anser sig tillhöra. Fast här tycks det mer handla om en självvald och ”vardaglig” beteckning och grupptillhörighet. Åter är det tydligt att sammanhanget har betydelse för den position och ståndpunkt som en person intar, när hon talar. Innebörden är inte en gång för alla fixerad utan varierar utifrån den situationella och relationella kontexten.

Det är nu inte bara Fadime som värjer sig mot homogeniserande etiketter, som tycks upplevas som besvärande ”tvångströjor” av flera av sfi-deltagarna. Och trots min egen ambition att försöka undvika alltför reduktionistiska och homogeniserande beteckningar kom jag själv att ingå i en sådan tillskrivande praktik vid några av intervjutillfällena. Min upptagenhet av att inte inordna sfi-deltagarna i kategorin ”invandrare” och i stället söka efter, som jag föreställde mig, mer emiska benämningar gjorde att jag hamnade i följande dialog med Emine:

¹⁴ Dörren som metafor används också av Ibrahim, en assyrisk man som ingick i ett tidigare skede av mitt projekt (Carlson 2001b). I en artikel om unga migranter i den svenska vuxenutbildningen skisserade jag ett antal problemområden i relation till vad som kallas ”den lågutbildade invandraren” och dennes möjligheter att delta mer fullödig i samhällsgemenskapen (ibid: 415-416). Dessa svårigheter till trots visade ändå de enskilda deltagarna en viss tillförsikt inför framtiden. Man var ännu tydligt på väg, men visste inte riktigt vart. Ibrahim, ständigt på jakt efter arbete och mycket aktiv i sitt sökande, säger när jag har stängt av bandspelaren: ”Man måste knacka på dörren, annars är det ingen som öppnar.” (ibid: 416). Självt konstaterar jag i artikeln att det kanske gäller att i olika sammanhang ”knacka hårdare” för att bemöta tvingande strukturella omständigheter (ibid: 416).

MC: Mm, jag vill fråga dig för jag frågar alla det – när jag nu sedan skriver om er deltagare, vad är bra – vad tycker du är bra? Vad ska jag skriva? Ska jag skriva att du är svensk-turk, turkisk svensk eller är du en turkisk kvinna som bor i Sverige eller är du ”invandrare”? Vad ska jag skriva? Vad tycker du?

(Kort paus, sedan upprepar Emine alla de beteckningar som jag sagt).

MC: Vad är du?

Emine: Jag är en turkisk kvinna som lever i Sverige (sågs med bestämd röst). Men man kan säga svensk-turk också.

MC: Men i första hand så tycker du tydligen att du är en turkisk kvinna som lever i Sverige.

Emine: Ja.

Det är jag som ger alternativ och det är jag som leder samtalet. Emine tycks också uppfatta mina alternativ som just olika valmöjligheter, när hon räknar upp dem och därpå avger svar. Ett svar som egentligen innebär åtminstone två alternativ, men som jag styr in på endast ett. I ett annat samtal med Songül kan man höra än mer övertalning från min sida i ambitionen att ”fånga” vad intervjupersonerna kan tänka sig för lämplig benämning utöver att vara sfi- eller kursdeltagare för att inte bli standardiserade som ”invandrare”:

MC: Vad som är viktigt för mig sedan när jag skriver är – hur ska jag beskriva er? Ska jag skriva att det här är tre turkiska kvinnor som är invandrare från – ja, att det här är tre kvinnor som är invandrare från Turkiet eller ska jag skriva tre turkiska kvinnor som bor i Sverige? Eller är du svensk-turkisk eller är du turkisk eller...? Vad tycker du är en bra beskrivning på dig själv?

Songül: Nja, det är inte så mycket liksom...

MC: Är det inte så viktigt?

Songül: Nej, jag tycker faktiskt inte det.

MC: Är det du som har föräldrar som är kurder?

Songül: Ja, jo.

MC: Du kanske rent av tycker att om du... (Songül avbryter)

Songül: Nej, nej (sågs bestämt)

MC: Om du skulle beskriva dig som i första hand ”jag är kurd”...?

Songül: Nej! Det är inte liksom – jag tänker inte så liksom. Det spelar ingen roll för mig.

MC: Nej, det spelar ingen roll.

Songül: Nej.

MC: Om jag skriver att det är kvinnor som har sitt ursprung i Turkiet, som kommer en gång från Turkiet – är det okey för dig?

Songül: Nej, men du kan skriva – hon är turk också (*skrattar*)...

MC: Nä, nä – okey. Jag ville bara veta – för en del andra är det så viktigt (Songül avbryter).

Songül: Ja, jag vet det.

I Songüls slutkommentar kan jag även spåra en viss uppgivenhet och trötthet – hon har varit med om den här diskussionen förut. Inget av de två intervjuutdragen ovan är särskilt smickrande för mig. Man kan säga att jag försöker lägga på mina förkonstruerade beteckningar på de intervjuade – antingen den ena eller den andra benämningen, vilket tycks bjuda motstånd. Kvinnorna talar själva utifrån varierande subjektspositioner. När det gäller min egen roll i den diskussion som förs i min text här kan den sägas utgöra ett exempel på ett försök att fokusera forskarens position i relation till forskningsobjektet – det som Bourdieu kallar ”att objektifiera det objektifierande subjektet” (1992). Men som påpekats tidigare är det inte den enskilde forskaren som är av intresse utan snarare sociala och teoretiska antaganden inbäddade i de analytiska verktygen och operationerna (Bourdieu & Wacquant 1992). När jag i intervjuutskriften och i den analytiska bearbetningen fick en tydligare uppfattning om min egen förförståelse ledde det till ytterligare reflektioner inför fortsatt analys och bearbetning. Förvisso kanske jag till viss del undkom att uppträda i rollen som ”okritisk statstjänare”, vilket Bourdieu (1995) alltså menar att sociologer alltför ofta gör genom att i forskningen omvandla sociala problem – det vill säga olika slags byråkratiska och administrativa konstruktioner – till sociologiska problem. Men vad som framför allt blev tydligt var/är min egen förankring i vissa forskardiskurser och hur forskningen kan delta i ett återskapande och befästande i stället för problematisering och ifrågasättande. Något som inte behöver innebära att jag i den sociologiska analysen måste överge vissa perspektiv. Så har jag till exempel fortsatt att strukturera mitt material genom att fokusera på social position, kön och etnicitet. Dock med ett mått av större försiktighet och insikten att också andra organiserande begrepp kan behövas i förståelsen av det empiriska materialet.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag diskuterat invandrarbegreppet genom att bland annat jämföra forskningens tal med sfi-deltagarens. Att det förekommer en fortsatt representationsproblematik som i hög grad berör sfi-deltagarna i deras liv i olika sammanhang är påtagligt. När kursdeltagarnas vardagliga kategorier jämförts med administrativa kategorier och myndighets- och forskardiskurser har det även varit viktigt att uppmärksamma olika maktpositioner.

Sammantaget handlar sfi-deltagarnas resonemang kring invandrarbegreppet om såväl avståndstagande och negativa uttalanden som en viss acceptans, inordning och reproduktion. Om man för tillfället sätter ”en analytisk parentes” (Gubrium & Holstein 1997: 118-122) om andra strukturer i den sociala praktiken, kan man med diskursteoretisk terminologi säga att individerna interPELLERAS eller ”försätts” i bestämda positioner av dominerande tal (se t.ex. Laclau & Mouffe 1985, Winther Jørgensen & Philips 2000). I sfi-diskursen förekommer inte minst konstruktionen av ”sfi-eleven” och ”invandraren” som byråkratiskt objekt. Andra subjektpositioner får ofta träda tillbaka i den sociala interaktionen i den institutionella praktiken. Identitet blir med detta synsätt något alltigenom socialt: ”något som man antar, tilldelas och förhandlar om i diskursiva processer” (Winther Jørgensen och Philips 2000: 51). På så vis kan man även säga att subjektet är fragmenterat eller decentrerat – att det intar flera identiteter eller snarare framställningar alltefter vilka diskurser och sociala interaktioner som det ingår i (jfr Kofoed Rasmussen 1999, Skeggs 1996). Alltså identitet är föränderlig precis som diskurserna är.¹⁵

I diskussionen som förts har jag också försökt att visa att forskarens position understundom inte är helt oproblematiserad. I min dialog med några av sfi-deltagarna kom jag att fundera över min roll som intervjuare, om jag ibland rent av har kunnat jämföras med det ”etnoprästerskap” Ozan Sunar¹⁶ skriver om i *Ordfronts* tankestafett ”Tidens Vind” som utkom med sin fjärde upplaga 1999:

¹⁵ Detta sagt innebär inte att en person börjar om från början med en ”ny identitet” varje gång man talar – här finns ständigt avlagringar av tidigare diskursiva praktiker (t.ex. Wetherell & Potter 1992: 78, Winther Jørgensen & Philips 2000: 107 -112).

¹⁶ Sunar arbetade på 1990-talet för dåvarande integrationsministern Leif Blomberg, men valde efter en tid att avgå bland annat på grund av hur landets invånare kategoriserades. Sunar har även varit arrangör för den återkommande Re-orientfestivalen i Stockholm och är numera chef för Södra Teatern.

Du skall inte säga vem jag är

Detta satans obrukbara språk som skaver som en trång stringtrosa uppkörd mellan mina existentiella skinkor. Kan det vara så att en evig relation håller på att falla i bitar; att den sedan urminnes tider starka och självklara förbindelsen mellan geografisk plats, en omgivande kultur och en identitet som denna uppbringar, en gång för alla är söndersprängd?

Att denna trygga triangel som kunde ge människor en ram för en tydlig och hanterbar identitet slutligen krackelerat? Att individen, denna odelbara 1700-talsdröm, numera är delbar. Som en magisk kortlek i handen på en trollkarl. Jag skall säga vem du är, ropar den aggressive identitetspolitikern, så att jag vet vem jag själv är.

Lyssna ej, vännen. Spräng din identitet i bitar. Bli en kultureernas transvestit, en etniciteternas perversitet, en judisk bakelse, en kristen muslim. Bli en oljad kropp som etnoprästerskapet och dess ministrar inte kan fånga.

Säg, är jag för mycket människa för att få plats i den kategori du kallar ”invandrare”? (Sunar 1999)

Sfi-studerande kvinna

”Traditionalist” eller ”brobyggare”?

Egentligen var inte min man emot att jag skulle utbilda mig, men han var väldigt noga med barnen. Han ville inte att de redan efter sexton månader skulle till dagis, att de skulle lämnas bort. Han är väldigt mån om sina barn och ville att mamman skall ta hand om dem, att de ska ha det bra. Till slut fann jag mig i det här och tänkte att ”ja, det är kanske lika bra att jag tar hand om mina barn, ger min tid till dem. När de blir äldre så kanske jag kan börja satsa på mig själv.” Så när barnen hade blivit större sade jag att ”nu räcker det – nu vill jag gå och lära mig svenska och skaffa mig ett yrke för jag vill jobba.” Det sade jag (Emine).

På sätt och vis kan man säga att Emine med sina ord uttrycker en underordning och en inordning i ett livsmönster som hennes familj förväntar av henne. Det är också som underordnade ”invandrarkvinnor” ofta har beskrivits i olika studier, liksom i media och samhällsdebatt – dubbelt underordnade, såväl i hemmet som i samhället. Men om vi lyssnar noga på Emine berättar hon även om ett händelseförlopp, där hon har tagit ställning på olika sätt vid olika tillfällen i sitt liv. Hon skapar aktivt mening inom ramen för rådande villkor, något som senare års forskning, inte minst kvalitativa närstudier om identi-

tetsarbete, har kommit att uppmärksamma.¹ Alltmer har det efterfrågats studier kring maktresurser och möjligheter till maktutövning, liksom analys av migrerande kvinnors egen förståelse av sina liv och erfarenheter i förhållande till val- och påverkansmöjligheter (t.ex. Thomsson & Mohl 1998). En sådan förståelse försvåras av "bilden av invandrarkvinnor som passiva offer för sin kultur och sin omgivning försvåras" (Darvishpour 1997: 274). Detta är en ståndpunkt som jag själv delar och vill ta fasta på i mitt arbete.

I tidigare kapitel har jag visat hur ett antal "bristdiskurser" framträder inom sfi-utbildningen som ett slags diskursivt ramverk, som sfi-deltagarna "läser av". Mer eller mindre medvetet relaterar kvinnorna till och ingår i dessa diskurser, när de talar om sina erfarenheter (jfr Zinn 1994).² I detta kapitel vill dock jag särskilt lyfta fram hur sfi-deltagarna förhåller sig till den svenska jämställdhetsdiskursen som de erfar i också i sfi-utbildningen. Jag kommer därför främst att uppehålla mig vid hur kvinnorna talar om sina studier och sitt familjeliv. Innan dess går jag kort igenom den korseld av diskurser jag menar att de befinner sig i. Det är fråga om delvis överlappande, diskurser om "brister" i utbildningssammanhang, om "den muslimska kvinnan" och om "Tredje världens kvinna" – diskurser som återfinns såväl inom forskning som samhällelig debatt. Genom dessa tal skiljs kvinnorna ut och tillskrivs vissa egenskaper. Vissa av sfi-deltagarnas resonemang kan uppfattas som "motdiskurser" – som ett reflexivt motstånd mot några av dessa tillskrivningar. Allra sist i kapitlet behandlas språkanvändning i det sociala rummet. Här används inte enbart ett diskursanalytiskt perspektiv, utan jag kommer också diskutera och beskriva hur kvinnorna uppfattar själva språkpraktiken och dess betydelse för deras tillträde till olika sociala rum.

En korseld av diskurser

Vad som hittills varit påtagligt i närgranskningen av olika tal kring de sfi-studerande är följaktligen ett antal bristdiskurser. Jag har synliggjort tal om svaghet och behov av korrigering liksom ett "barn-perspektiv" såväl i doku-

¹ Exempel på sådana studier är Berg 1994, Engelbrektsson 1995, Parati 1997, Staunæs 1998 och Ålund 1991, 1997.

² Själva framställningen är, som tidigare påpekats, att betrakta som tolkning och bearbetning. Som bland annat Skeggs framhåller (1997: 50) bearbetas all erfarenhet "genom praktik, diskurs och tolkning". Ofta förbises denna tolkningsprocess i feministiska redogörelser "som försöker prioritera erfarenheten eller ställa erfarenheten i binär motsatsställning till teori (där logiskt tänkande då blir icke-erfarenhet)" (ibid: 50).

ment och debatt som i utbildarnas och arbetsförmedlarens beskrivningar. Talen kan röra utbildning specifikt, men det kan också vara fråga om mer allmänna diskurser om ”de andra” i majoritetssamhället. Gemensamt för dessa varierande tal är, som påpekats, den diskursiva uppbyggnaden – i jämförelser skiljs något/någon ut som avvikande mot en normalitet/norm som tas för givet. Talet både konstituerar och upprätthåller det som avviker från den för givet tagna normen. Genom denna uppdelning etableras även hierarkier som definieras utifrån negativa och/eller positiva värden och egenskaper. I synnerhet i talet om ”The West and the Rest” (Hall 1992) används västerländska normer som måttstock.³ I centrum för vad som kan kallas en korseld av diskurser står de sfi-studerande kvinnorna.

Att studera som kvinna i ett annat land

Att vara studerande ”invandrarkvinna” innehåller två led dels handlar det om utbildning, dels är det fråga om att vara kvinna. I utbildningssammanhang är det vanligt att tala om allehanda hinder och svårigheter för de studerande, inte minst gäller det i forskning om vuxenutbildning. I svensk kontext visar vuxenpedagogen Margareta Carlén (1999) i studien *Kunskapslyft eller avbytarbänk?* hur man såväl i utbildningspraktik som i forskning förlägger studieproblem till individen snarare än till själva utbildningen. Som jag visat tidigare förekommer det liknande synsätt inom sfi-utbildningen.

Att studera som kvinna i ett annat land än det gamla hemlandet erbjuder ytterligare ”problem” som riskerar att conceptualiseras som ”brister”. I exempelvis artikeln ”African Females and Adjustment to Studying Abroad” behandlar pedagogen Tapologo Maundeni (1999) ett antal svårigheter. Bland annat betonas att de afrikanska kvinnorna upplever påfrestningar såväl i sina olika roller som i social och kulturell anpassning – något som enligt Maundeni ofta leder till stress och konfliktfyllda äktenskap.

Denna fokusering på ”problem” snarare än möjligheter leder, som nämnts, ofta till förenklade bilder av de som studeras. Knocke (1991) och Ålund (1991) hör till dem som på svensk botten återkommande gått emot stereotypa presentationer av ”invandrarkvinnor”. Och Mehrdad Darvishpour (1997) hävdar till exempel att invandring till Sverige även:

³ Ett tredje led i uppbyggnaden av diskurser är förenkling, homogenisering och stereotypisering.

...lett till en dramatisk ökning av maktresurserna hos många invandrarkvinnor. Detta har i sin tur lett till intensifierade intressekonflikter mellan många invandrade män och kvinnor, vilket lett till allt fler öppna konflikter inom invandrarfamiljer (ibid: 275).

Till skillnad från Maundeni menar Darvishpour att det också ryms "möjligheter och handlingsförmåga" för kvinnor i en migrationsituation, vilka är viktiga att lyfta fram (ibid: 275). Maundenis diskussion kan mer uppfattas som ännu ett exempel på den "bristdiskurs", som återfinns i många institutionella sammanhang. Officiell retorik, skiftande "bristdiskurser" av olika slag (re)producerar och förstärker följaktligen ofta bilden av "invandrarkvinnor" som osjälvständiga, isolerade och förtryckta. Det händer också att dessa kvinnor helt kan osynliggöras i diskussioner om "invandrare" kontra majoritetsbefolkningen. Trots att det t.ex. är självklart att arbetsmarknaden inte är könsneutral, kan det ändå ofta föras en offentlig debatt och förekomma vardagsdiskurser om invandrare och arbetsmarknad utifrån ett könsneutralt och socialt utjämnat begrepp. Bland annat Knocke (1991) har framfört kritik mot detta osynliggörande och menar att när väl "invandrarkvinnor" används som begrepp, sker det i regel för att beteckningen "invandrare" egentligen avser invandrade män och därmed inte räcker till (ibid).

Förutom stereotypa bilder av "invandrare" och "invandrarkvinnor", när nu kvinnan är synlig, förekommer som bekant även ett tal om "muslimer". Inte minst finns ett tal om "den muslimska kvinnan", där individer bakom beteckningen får stå tillbaka med sina skilda erfarenheter och strävanden till förmån för enhetligt tillskrivna kollektiva egenskaper. Samtliga kvinnor i min studie beskriver sig som muslimer, men hur de talar om olika förhållningssätt och religiös praxis varierar avsevärt. Ytterligare en diskurs som har relevans i förståelsen av migrerande kvinnor är Tredje världens kvinna.

"Tredje världens kvinna"

Chandra Talpade Mohanty, som kan inrangeras i postkolonial teoribildning,⁴ tillhör dem som skriver om "Tredje världens kvinna". Bland annat framför hon sin argumentation i en ofta refererad artikel ([1991] 1999), "Med västerländska ögon – Feministisk forskning och kolonial diskurs". I likhet med

⁴ Se till exempel antologin *Globaliseringens kulturer – Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (Eriksson m.fl. red. 1999) för en introduktion på svenska av denna teoribildning.

antropologen Marilyn Strathern (1981), menar Mohanty att själva begreppet ”kvinnor” är problematiskt som analyskategori:

Det som förenar kvinnor är den sociologiska föreställningen om ”likheten” i deras förtryck. Det är på denna punkt som det sker en elidering av det som ryms mellan ”kvinnor” som en diskursivt konstruerad grupp och ”kvinnor” som subjekt i sin egen historia (Mohanty 1999: 199).

Många västerländska feminister som skriver/har skrivit om kvinnor i ”Tredje världen” använder ”kvinnor” som en analytisk kategori, och behandlar den som om den vore en enhetlig gruppidentitet, vilken föregår deras inträde i sociala relationer. Mohanty menar alltså att sådana tvärkulturella jämförelser leder till en reducering av de beforskades liv och inte helt sällan till ännu en bristdiskurs. Hon hävdar till och med att forskaren bedriver ett erövringsprojekt i ”den andres” vardagsliv, vilket leder till:

.... en kolonisering av vardagens alla detaljer och de olika politiska intressen som kvinnor inom olika socialgrupper och med olika kulturell tillhörighet aktualiserar och representerar (ibid: 199).

Snarare bör forskaren studera sociala relationer, strukturer för att se hur kvinnor konstitueras genom dessa – detta skrev Mohanty alltså i slutet på 1980-talet. Som jag skrev inledningsvis tycks sådan forskning efterfrågas/eftersträvas alltmer.

Kvinnornas tal

Familj- och identitetsmönster

När kursdeltagarna diskuterar sfi-utbildningen och användningen av det svenska språket har det varit slående att de relaterar till just olika relationella förhållanden, (jfr Norton 2000). I resonemangen om studier och vardagsliv utanför skolan står familjen i fokus. På sätt och vis för kvinnorna en intern diskurs om familjens betydelse, som i vissa avseenden också tangerar en officiell familjediskurs i det turkiska samhället, där kvinnans roll som mor och uppfostrare står i centrum (t.ex. Erder 2002).⁵ När kvinnorna resonerar om sina möjligheter till studier relaterar de alltså återkommande till olika perso-

⁵ Erder (2002) menar att denna familjediskurs även är inflytelserik i akademiska sammanhang.

ner i ganska täta sociala nätverk. Och det är ju så ”turkiskt” identitetsmönster många gånger beskrivs i olika studier. I akademiska källor, den akademiska diskursen om man så vill, presenteras ofta bilden av ”turkisk traditionell landsbygdskultur” där familjekollektivet och inte individen utgör den sociala basenheten (t.ex. Berg 1994, Carlson 1997b, Engelbrektsson 1978). Vidare att det råder en köns- och åldershierarki, där man går före kvinna, och gammal före ung. Visdom är legitimerad av två stora symbolsystem, nämligen islam och den mediterrana hedersetik. Enligt bilden som reproduceras har män mer makt än kvinnor och främst gäller detta familjeöverhuvudet, som skall vaka över familjens heder. Kvinnorna anses vidare kunna skada hedern framför allt genom ett utmanande beteende. För att bemöta detta hot skall kvinnans sexualitet kontrolleras och det råder en strikt åtskillnad mellan könen. Unga kvinnors roll i denna tradition beskrivs som underordnad och passiv, samtidigt som hennes ställning som mor och uppfostrare uppfattas som ytterst central och respekterad (t.ex. Berg 1996, Engelbrektsson 1995, Kagitçibasi 1996, 2002, Sümer 1998).

Reflektioner kring denna tradition som den beskrivs och erfars i olika sammanhang går att höra även i sfi-deltagarnas interaktion och självpresentation. Här finns inslag av såväl (re)produktion som ifrågasättande och överskridande. Utöver ett tal om det täta sociala nätverket, åberopas till exempel ålders- och könshierarkier. Vidare berättar några av kvinnorna om hur uppfattningar om heder kan påverka umgänget på raster i skolan i den meningen att de helst umgås könssegregerat. Samtidigt talar flera av kvinnorna om ökad självständighet och ökat självförtroende genom sfi-studierna liksom om att migrationen vidgat deras ansvar. Flertalet berättar också om planer på eller snarare förhoppningar om ett lönearbete efter avslutade studier. Några av kvinnorna avser också att studera vidare.

Att ”skapa egen tid”

Ett av flera teman i sfi-deltagarnas berättelser om strukturering av studie-situationen utanför skolan handlar om att få tid och att få vara i avskildhet. Säkerligen ett tema som många vuxenstuderande i största allmänhet skulle känna igen. Att få vara i fred handlar mycket om att få möjlighet att vara ostörd och inte bli avbruten vare sig av barn, make eller svärföräldrar. Flera av de turkiska kvinnorna har män som arbetar sen kväll eller på natten, vilket Derya ser som en fördel:

Min man arbetar på natten, han går klockan elva på kvällen. Efter att han gått sitter jag en timma varje kväll och tränar med mina läxor. Det har blivit bra, när han började arbeta på natten. Förut var det inte så – denna terminen har jag det bra. Jag vinner så mycket. Det är så lugnt, barnen sover – det finns ingen man.

Emine har svårare att få tiden att räcka till, men är angelägen om att själv ”skapa tid”, som hon uttrycker det:

Det är klart att man kanske inte alltid har möjligheter, ibland kan man studera hemma, ibland har man svårt – men jag tror att det beror väldigt mycket på en själv hur mycket man – man måste hitta någon tid och man måste göra så att det blir någon tid – jag försöker i alla fall skapa tid. Jag försöker alltid träna åtminstone en timma – jag går igenom vad vi har lärt oss i skolan och kollar om jag har fattat rätt.

Att flera av kvinnorna så starkt betonar vikten av att ha, få ”egen tid”, att det är en fördel med män som inte är hemma, tycks dock inte generellt betyda att deras män är negativa till deras språkstudier. Flera av kvinnorna talar i stället om stöd och uppmuntran från såväl man och barn som svärföräldrar. Fadime berättar att hennes man förknippar studier med självständighet:

Min man, han vill gärna att jag skall lära mig svenska. Att jag skall arbeta, han vill gärna att jag skall bli självständig. Själv jobbar han mycket, men om han någon gång kommer hem tidigare så brukar han hjälpa mig. Han hjälper mig med mina läxor, han hämtar barnen från dagis, så han gör vad han kan.

Ümit beskriver hur hon får stöd från både svärmodern och maken, som dessutom försöker att motivera henne att gå till kursen, när hon ibland vill stanna hemma:

Jag får väldigt mycket förståelse från mina svärföräldrar. Det tycker jag att man måste få – jag menar jag gör ju någonting, jag går till skolan och då måste de ställa upp. De vet vad det gäller. Nej, jag har inga problem när det gäller hemarbete. När min svärmor är här då lagar hon maten och sådant där – då är allting klart och serverat. Och min man han vill gärna att jag fortsätter skolan. Han säger att du har fått de här möjligheterna i Sverige, varför skall du inte utnyttja dem? ”Det borde du göra” – när jag inte går, säger han så.

Men alla talar inte i enbart positiva ordalag om att få tiden att räcka eller att få tillräckligt stöd från sin omgivning. I just jämförelserna mellan att studera som barn och vuxna betonar flera av sfi-deltagarna att de har så mycket mer

att tänka på som vuxna gifta kvinnor och därför har svårt att koncentrera sig. ”Man har sina problem – man kan inte riktigt koncentrera sig på sitt läsande lika bra”, säger Hatice. Och Emine redogör för hur dessa bekymmer inte bara handlar om här och nu, utan också om en omsorg för dem som är kvar i det gamla hemlandet:

...som vuxen så har man ju en massa annat att tänka på. Man tänker, man kan inte hjälpa det, man tänker på barnen och kanske man har andra problem. Eller så är det något annat som upptar ens tankar. Det är den stora skillnaden: ”Jag skall gå hem nu och så ska jag göra det och det och så vidare.” Och man hör saker och ting från Turkiet, kanske någon i ens familj är sjuk och så vidare. Så man kan inte koncentrera sig på sitt skolarbete på samma sätt som man skulle gjort om man var barn. Det är svårare att koncentrera sig därför att man har alla de här tankarna och bekymren.

Ayten och Gülay berättar att de i hemmiljön till stora delar saknar stöd för att studera svenska. De talar om krävande svärföräldrar som visar föga förståelse för hemuppgifter. Kvinnorna förväntas passa upp och vara till hands och Ayten säger att det inte är ovanligt att hennes svärfar kommer och undrar när de ska äta, då hon sätter sig med sina läxor. Både hon och Gülay menar att de hamnat i en något problematisk situation i förhållande till ”svenskarna” (= lärarna), då det från skolans sida förväntas att de också skall studera hemma. När de och även övriga kursdeltagare diskuterar, kan jag tydligt höra hur de förhåller sig till en implicit ”svensk” jämställdhetsnorm.

Den svenska jämställdhetsdiskursen

Diskussioner om jämställdhet mellan könen förekommer i många sammanhang i dagens Sverige – i media, på arbetsplatser, i skolan, bland politiker och så vidare. Normen om jämställdhet diskuteras så ofta och har en sådan stark ställning att den kan betraktas som en samhällselig diskurs. Principen om jämställdhet är påtaglig också i sfi-utbildningens normativa strukturer, där den artikuleras i utbildningsdokument på olika nivåer, men även i skolans lokala undervisningspraktik. På nationell nivå anges till exempel ”jämställdhet mellan män och kvinnor” som ett av de värden ”skolan har att förmedla och förankra hos eleverna” (Lpf 94). Likaså skriver man i kursplanen för sfi om jämställdhet i den samhällsorienterande delen för mål att uppnå (SFS 1994: 23). I kommunens skolplan sägs att ”samhällets syn på jämställdhet och köns likaberättigande skall belysas i undervisningen (Utbildnings-

nämndens Skolplan 1997 – 1998). På kommunnivå anges till och med ”Familj, sex och samlevnad” som första punkt i den samhällsorienterande delen, som sfi-deltagaren skall ha kunskaper om för att få betyget godkänd.⁶ I läroböckerna finns (egendomligt nog?) inga direkta texter att läsa om jämställdhetsfrågor. Normen framkommer i stället mer indirekt – genom till exempel beskrivningar av rollfördelning inom en familj eller vem som arbetar med vad på en arbetsplats. Den tydligaste anvisningen om ”jämlig fördelning” i det liv som levs återfinns kanske i illustrationer till skiftande hushållsuppgifter. En ganska vanlig bild av ”den moderne mannen” är en man med förkläde som står vid spisen och rör i grytor eller är i färd med att dammsuga. Seija Wellros (1995) reagerade i en artikel ”Sagor eller sanningar” på vad hon kallar ”ideologiskt tillrättalagda bilder i sfi-böcker”. Hon menar att statistik över arbetsfördelning i svenska hem visar en helt annan bild än den som presenterades i läroböckerna.

Sfi-deltagarna i min studie tycks vara väl medvetna om den svenska jämställdhetsdiskursen och de bemöter och refererar till den när de berättar om sina erfarenheter (jfr Kofod Rasmussen 1999). De förhåller sig till vad de ser som ”svenska” uppfattningar, men också till föreställningar inom den egna gruppen. Gülay som tillsammans med Ayten menar att de har svårt att få gehör hos lärarna för svårigheter att studera hemma, ger följande ”motbild”:

Svenskarna förstår inte riktigt, de tror att vi är som de. De tänker bara på sina egna förutsättningar, att vi har all möjlighet att syssla med det här själva. Det kan vi inte. Lärarna har väldigt svårt att förstå oss.

Hos dessa två kvinnor kan jag också höra något av frustrationer i att de anser sig inte bli accepterade på det sätt som de försöker leva – varken hemma eller i skolmiljön. Som de berättar tycks ju till exempel skolarbetet mycket sakna legitimitet hos övriga familjemedlemmar. Att svenska kvinnor kan klara av att sköta både barn, hem och arbete, beror enligt Ayten på att det är skillnad på hur turkiska respektive svenska män är:

Hos svenska par hjälper männen till, de diskar, de delar på arbetet. Om turkiska män skulle diska någon gång, skulle det ses som en näst intill avvikan-
de företeelse. Och dessutom om mannen arbetar utanför hemmet är det självklart att hustrun ensam ska sköta praktiskt taget allt i hushållet. Men just nu är min man arbetslös, så det spelar egentligen ingen roll om han har arbete eller ej – snarast är det fråga om ett synsätt.

⁶ ”Sfi – kommentarmaterial till betygskriterier”, Göteborgs Stad Utbildning 1994.

Ayten och Gülay tycks ha en ganska klar uppfattning om hur ”svenskar” lever. De tar den normativa nivån för given – att det skulle kunna se annorlunda ut i praxis säger de inget om. Och de tycks i undervisningen inte ha läst Wellros artikel om ”Sagor eller sanningar” och inte heller diskuterat rådande norm eller problematiserat läromedlens bild av den svenska verkligheten.

Även Emine använder den svenska jämställdhetsdiskursen som tolkningsfond i sin förståelse av de skillnader som hon ser mellan turkiska och svenska kvinnor. När hon talar om ”familjeansvar” kommer hon också in på hur hon föreställer sig att svenska kvinnor har betydligt mer tid än hon själv. Och framför allt att den svenska kvinnan kan välja betydligt mer, även om också hon har barn att ta hand om:

Det är väldigt annorlunda i vissa avseenden – det är skillnad mellan ansvaret, det en turkisk kvinna har och en svensk kvinna har. Jag menar inte barnen utan sig själv som person. En svensk kvinna, jag ser att hon kan se till att hon kan få mer tid för sig själv. Om det är någonting som hon inte vill göra så kan hon säga: ”Jag vill inte göra det.” Men det finns vissa saker som man som en turkisk kvinna kanske inte vill göra fast man säger att ”det är jag tvungen till för enligt vår kultur måste jag göra det.” Jag kan inte låta bli, gå emot det så att säga. Och så den stora skillnaden är att jag tycker att de är mycket friare, de är mer självständiga.

Bilden av den svenska kvinnan som trots barn och hem, kan välja att säga: ”jag vill inte göra det” tycks för Emine, liksom hos Ayten och Gülay, vara mycket levande. När hon kommer in på förklaringar till varför det förhåller sig på ena eller andra sättet, använder hon, liksom även flera av de andra kvinnorna, begreppet ”kultur” som tolkningsredskap. ”Kultur” och ”tradition” är överhuvudtaget två begrepp som såväl sfi-deltagare som sfi-utbildarna använder då de beskriver och förklarar varierande situationer. Men med den skillnaden att sfi-deltagarna använder dem för att *både* försöka förstå ”sin egen kultur” *och* ”det svenska” medan sfi-utbildarna främst använder begreppen i sin förståelse av ”de andra” och mestadels tar ”det egna” för givet.

De attityder och sociala roller som framträder i intervjupersonernas och andras berättelser liknar till viss del vad som diskuterats i många identitetsstudier om kvinnor generellt inbegripna i så kallade moderniseringsprocesser. Olika livsstilar samexisterar, men fortfarande sätts hem och barn i första rummet, där kvinnan förväntas ta merparten av hushållarbetet (t.ex. Kagitçibasi 1996, Sümer 1998, Liljeström & Özdalga 2002). På sätt och vis (re)producerar flera av sfi-deltagarna etablerade könsrollsmönster, men samtidigt pågår också bearbetning och omtolkning. Kvinnorna förhandlar och agerar i olika

sammanhang och ibland bryts ny mark. Återkommande lyfter dock kvinnorna fram att de tycks få stå till svars inför ”svenskarna” för det liv som levs. Ümit berättar om en episod där hennes sons förskolelärare ifrågasatte sonens inställning till hushållsarbete:

Hos oss, i turkiska familjer är det faktiskt så att för det mesta är det kvinnan som har huvudansvaret både när det gäller barn och hushållet. Männen är inte så hjälpsamma. Och när jag var på kvartssamtal på dagis med min son – då hade han tydligen haft den attityden att ”ja, som man behöver man inte hjälpa till i huset eller göra någonting – han behöver inte arbeta i hushållet. Det är han som bestämmer.” Då frågade läraren mig ”Hur kommer det sig att han tänker så?” Och då sade jag det är vad han har sett – det är därför han får sådana idéer.

När Ümit berättar om samtalet med sonens lärare, skrattar hon som om det ligger något självklart i förklaringen att sonen tar efter vad han ser i handling – det sker en (re)produktion av givna könsrollsmönster. Och hon säger att även om man i familjen pratar om att dela på uppgifter, är det ändå det som sonen ser i praktisk handling som gäller. När Ümit tar upp denna händelse i intervjun, påpekar hon särskilt att hon uppfattat frågan från lärarens sida som att denne hållit henne ansvarig för att pojken i sina attityder gett uttryck för ”mannens norm”. Ümit har här att både förhålla sig till ”det svenska” och ”det turkiska” normsystemet, alltså två delvis motstridiga diskursiva system – åtminstone i tal, hur det är i mer konkret handling är en empirisk fråga. Jag uppfattar det som att Ümit intar en slags försvarsställning inför sonens lärare och i intervjusamtalet med mig lägger hon ytterligare ut texten för att förtydliga hur hon tänker (jfr Zinn 1994: 60). Berättelsen kan ses som ett exempel på hur normer och praxis kan krocka i den sociala praktiken, men också på att detta inte problematiseras. Men därtill även som reflexivt motstånd mot inordning i det diskursiva tal som hon tycks känna av.

I den ”svenska” jämställdhetsdiskursen förekommer sedan länge ett dikotomiserat tänkande, där ”etniskt svenska kvinnor” framstår som ett föredöme för en befriad kvinna som lever på lika villkor med mannen, medan ”invandrarkvinnan” direkt förpassas in i kategorier som underordnade, passiva, traditionella och okunniga. Alltså en hierarkiskt värderande ordning. Vissa forskare menar till och med att bilden av ”invandrarkvinnan” i ett historiskt perspektiv har använts som motbild och modell för ”den andra” i kon-

struktionen av en ny svensk kvinnoidentitet (de los Reyes 1998).⁷ Olika diskursiva avlagringar inom forskning, i institutionella sammanhang liksom i dagsaktuellt tal och debatt uppfattar jag att sfi-deltagarna känner av och bemöter. Ett sätt att svara an eller att tala emot är att lyfta fram centrala värden i de självpresentationer som görs – där återfinns till exempel begreppet ansvar och olika uppgifter man har att ansvara för.

Kvinnans ansvar – kompromissande traditionsbyggare?

”Ansvar” återkommer flitigt i kursdeltagarnas beskrivningar av sin livssituation och de uppgifter de har att sköta. Och inte bara ansvar utan till och med ”huvudansvar för barn och hushåll” som Ümit sade, när hon berättade om sin sons ”inställning” till hushållsarbete. Det var också kursdeltagarna som frågade mig ”ansvar för vad?” när jag förhörde mig om hur det gick med så kallat eget ansvar i studiesammanhang – ansvar för familjen eller vad? Emine sträcker sig ännu längre när hon kommer in på ansvarsbegreppet:

När vi gifter oss, gifter vi oss med hela familjen – alltså när jag gifte mig som en artonåring, tog jag inte bara ansvaret för min man – det var precis som om att jag skulle ta ansvar för resten av familjen (= också svärföräldrar).

Det innebär inte att mannen saknar ansvarsområden. Snarare finns här en uppdelning som Emine är angelägen att peka på:

Familjesituationen – låt oss säga en turkisk familj – alltså det är mannen som bestämmer, han är huvudpersonen i familjen. Jo, vi sitter tillsammans och diskuterar och så där, men enligt vår kultur och det väger väldigt tungt är det mannen som är huvudpersonen i familjen – det är han som bestämmer. Men kvinnan har vissa ansvar inomhus, inom hemmet och mannen har vissa andra ansvar utanför hemmet.

När sfi-deltagarna aktualiserar kvinnans ”ansvar” handlar det ofta om att förmedla ”traditioner” till sina barn – vanligtvis handlar det om religion, seder och bruk. I talet om uppfostran betonas ständigt två viktiga värden att förmedla, nämligen respekt och kärlek. Som Necla säger när jag frågar efter vik-

⁷ I åter andra sammanhang, har ”invandrarkvinnor” försvunnit som kategori – som till exempel när svenska kvinnor under 1960-talet mer och mer gick ut i arbetslivet, men inom andra sektorer än där invandrarkvinnor fanns. Då husmoderskontraktet byttes ut mot ett jämställdhetskontrakt (Hirdman 1995) blev kategorin ”kvinnor” till svenska kvinnor och ”invandrare” (för-)blev antingen invandrarman eller ett könslost kollektiv (de los Reyes 1998, Mason 2001).

tig kunskap att ge sina barn: ”Till en början vill jag att barnen lär sig respekt och kärlek – sedan kan de lära sig vad som helst”. Påtagligt i de olika samtalerna om uppfostran och traditionsförmedling är också inslag av såväl kontinuitet som diskontinuitet, något som bland annat Ümit yttrar sig om:

Detta är ett ansvar – vi har det ansvaret gentemot våra barn att vi ska uppfostra dem som muslimer, eftersom vi är muslimer. Och detta blir ännu viktigare när vi bor i ett främmande land – att vi måste ge det till dem. Men det är svårt när man lever på det här viset. I Turkiet får de undervisningen i skolan, då har familjen inte så stort ansvar att ge den här religiösa undervisningen. Men å andra sidan det är väldigt svårt att fullgöra sina religiösa plikter i det här landet. Min man till exempel han har vuxit upp här så han är inte så intresserad av det som jag. Så jag kommer litet i kläm mellan de här två kulturena – det blir litet svårare för mig.

Åter aktualiseras begreppet ansvar, men också att det inte är en helt enkel uppgift att vara traditionsförmedlare i ”främmande land”. I praktiken innebär denna situation att man ibland måste förhandla sig fram till kompromisser. Inte minst talar kvinnorna här om barnens situation och behov av sammanjämkningar. Ümit berättar om en händelse vid jul, när man köpt gran och julpjunt i familjen. Något som möttes med förvåning av sonens skollärare:

Det är så att till exempel när det är jul och alla har julgranar och sådant där – barnen blir, de vill gärna att man skall ha det också. Så att min svärmor köpte en sådan där liten plastgran med alla dekorationer. När pojken berättade i skolan, då hade läraren blivit väldigt förvånad: ”Men ni har väl inte sådana traditioner – firar ni jul?” Men det är liksom väldigt svårt att förklara – man blir ju, man kommer emellan och så blir man litet tvungen på något sätt att göra någonting i alla fall, för barnen vill det.

I detta att vara förmedlare av något från det gamla hemlandet till barnen gör sig både det förflutna och framtiden påminda (jfr Kemuma 2000). Det är bland annat i kraft av att se sig som traditionsförmedlare som kvinnorna kan sägas vara en slags brobyggare, såväl bakåt som framåt i tiden. På samma gång artikulerar de en reflexiv medvetenhet om den förändring som ständigt pågår. Även om tanketraditioner och idéer uppvisar ”en påfallande seghet”, sker ständigt omtolkning och nykonstruktion av det som vi uppfattar som våra ”traditioner” (jfr Liedman 1997). I flera avseenden talar kvinnorna om en ganska sammansatt tillvaro, där mycket inte på ett enkelt sätt tycks vara ”antingen-eller”, utan snarare ”både-och”. Här finns tydliga uttryck för de motsättningar och ambivalenser, som många menar är karakteristiskt för ett

liv i just ett modernt tidevarv. Zygmunt Bauman använder, till exempel, uttrycket ”tvetydighetens demon” som ett av modernitetens speciella kännetecken (1991: 8).

I sina roller som ”traditionsförmedlare” och ”brobyggare” intar de turkiska kvinnorna hursomhelst ett antal viktiga positioner i synnerhet i förhållande till barnen – inte minst också som den person i familjen som ofta har kontakt med skolan och andra institutioner i det svenska samhället. Till dessa uppgifter behöver kvinnorna språkkunskaper, men även möjlighet att blanda sig i talet, att få komma till tals i diskursiva praktiker – något som det sista avsnittet ska handla om.

Språkets användning och sociala rum

I likhet med den kanadensiska språkforskaren Bonny Norton (2000) har jag funnit det av särskilt intresse att se under vilka förhållanden som kvinnorna talar och vilka livsvillkor de hänvisar till, när de talar om sina språkstudier. Att se på kopplingar mellan kön och språk handlar då inte främst om, som i omfattande lingvistisk forskning, att fokusera hur kvinnor och män använder tal i social interaktion. Inte heller om att som forskning om språksocialisation studera hur kön konstitueras genom handlingar, attityder och aktiviteter förbundna med kulturellt prioriterade könsroller (ibid: 87). I stället är det att utforska hur kön och identitet på olika sätt är relaterat till det språk som man håller på att lära sig.

Att ha kunskap men inte komma till tals

Många av sfi-deltagarnas berättelser om svensk språkpraktik berör tillkortakommanden i olika situationer. Inte sällan handlar det om hur man kan känna sig besvärad. Ibland verkar det även vara en fråga om uttryck för attityder och inställning hos de personer kvinnorna möter (jfr Bredänge, Boyd & Dorriots 1998). Flera av sfi-deltagarna berättar om sina känslor i förhållande till den syn de tror att svenskar kan ha på dem. En känsla av att bli ansedd som dum eller mindrevärdiga är inte ovanligt i dessa berättelser. På något sätt tycks man tömmas på tidigare erfarenheter och kognitiv förmåga. Denna koppling mellan språk, kunskap och intelligens skriver även Thomsson och Mohl (1998: 285) om i sin studie av ”svensk-turkiska” kvinnor i möte med

svenskt arbetsliv. Emine⁸ berättar om en upplevelse, där man kan läsa in just en sådan förbindelse mellan språk och kognitiv förmåga:

När vi har kommit hit⁹ blir vi nästan som barn här trots att – det gör ingenting att man har haft tidigare kunskaper, gått i skolan tidigare eller så – men när man kommer här och sätter sig och då är man precis som om man kan inte prata språket så att man har ingen mun eller inga öron – man kan inte lyssna, så att man är en nolla. Man sjunker liksom ned till att bli en nolla. Man känner sig som man inte duger, som man inte finns. Man har kunskaper – men när jag inte kan säga i ord och ta fram mina kunskaper med språk då har jag ingen nytta av de kunskaperna. Då tror man eller man tror att i deras ögon är vi ja, okunniga utbildade och bakåtsträvande eller ja omoderna osv. Ja, de kanske inte tänker sådant om andra, men det är så jag känner precis så att om de tror att jag duger inte till någonting – jag har inga kunskaper eller så.

Emine beskriver en känsla av att andra människor kanske inte uppfattar att hon egentligen besitter några kunskaper. Ja, hon blir till och med kanske, som hon säger, uppfattad som bakåtsträvande och omodern för att hon inte talar svenska. Här finner vi åter det utvecklingsperspektiv, som jag skrivit om tidigare, i mötet med ”den andre”, fast denna gång mer inflätat i själva språkpraktiken och uttolkat av språkanvändaren själv. Just hur skilda kulturella, sociala och historiska sammanhang ger upphov till olika sätt att använda, men också reflektera över språk har sociolingvisterna Christopher Stroud och Maria Wingstedt diskuterat i artikeln ”Språklig chauvinism?” (Stroud & Wingstedt 1993). I denna artikel hävdar de:

I den västerländska språksynen kan man finna en stark övertygelse att abstrakt tänkande och intellektuell utveckling sammanhänger intimt med förmågan att använda språket i dess informativa och benämmande funktioner. Populärt föreställer man sig att sambanden mellan språk och tanke är direkta och entydiga. Vidare antar man gärna att komplexitet i själva det språkliga uttryckssättet, den språkliga formen, direkt återspeglar komplexitet i intellektuell verksamhet. En dylik sammankoppling mellan språk och tanke medför att språket uppfattas som, eller görs till, en spegling av *individens* själsliv snarare än ett uttryck för det sociala sammanhang han befinner sig i (ibid: 121).

⁸ Eftersom Emine är en av de kvinnor som intervjuats ensam, har hon haft möjlighet att ta mer plats i samtalet och därmed göra längre utvecklingar och kommentarer kring det hon berättar.

⁹ Emine talar här om studiesituationen, men i intervjun som helhet berör hon olika möten och situationer, där hon känner sig besvärad.

En person som uttrycker sig på det nya språket med ett begränsat ordförråd, förmodligen med viss brytning och ej perfekt grammatik, kan enligt detta synsätt även uppfattas ha en begränsad tankeförmåga. Jag har i andra sammanhang pekat på att det i Sverige ibland tycks finnas en tendens att bemöta människor från andra länder med en slags infantilisering (Carlson 1995, 1996a, se även Lundberg 1981, 1989). Inte minst den varietet av svenska som används, ibland kallad ”sfi-svenska” eller ”på-lätt-svenska”, kan inbjuda till antaganden om sådana förhållningssätt (Håkansson 1987). Det är alltså mycket möjligt att mer eller mindre omedvetna och oreflekterade attityder till språk kan överföras till ett visst bemötande. Men här kan mycket väl också rymmas outtalade inslag av den tidigare nämnda diskursen om utvecklings-tänkande i förhållande till ”den etniskt andre” (Hall 1992, Young 1990, 2000).

Med Pierre Bourdieus terminologi (1990) skulle man därtill kunna säga att Emine liksom de andra intervjuade kvinnorna i sfi-studien har ett begränsat *kapital*¹⁰ med svenska ögon sett. Likaså är deras habitus – system av dispositioner som människor förvärvar genom praktisk erfarenhet inom sociala fält – i regel ej erkända och blir därmed inte heller relevanta för positioner högre upp i den sociala hierarkin.¹¹ Andra studier har uppmärksammat liknande förhållanden, då man studerat deltagare med så kallad utländsk bakgrund på några folkhögskolor i Sverige (Eriksson 1997, 2002, Osman 1999). Känslor av otillräcklighet, att inte riktigt bli sedd och att få erkännande är återkommande teman även i dessa studier.

¹⁰ Bourdieu arbetar med fyra typer av kapital: ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital, som kan ses som olika resurser för sociala relationer (1982, 1990). Till *ekonomiskt kapital* hör inkomster, förmögenheter och egendom. *Det kulturella kapitalet* kan beskrivas i tre former: förkroppsligat kapital i form av långvariga mentala och kroppsliga dispositioner, objektifierat kapital i form av kulturella tillhörigheter och institutionaliserat kapital, vilket leder till sådant som utbildningskvalifikationer. *Socialt kapital* är resurser som baseras på förbindelser och grupp-tillhörighet – relationer till betydelsefulla andra. *Symboliskt kapital* till sist är den form övriga kapitaltyper antar när de erkänns som legitima. Legitimering är avgörande mekanism i omvandling till makt. Exempel på symboliskt kapital är innehav av prestige, ära och status. Alla kapitalformer är kontextspecifika – de existerar i sociala rum och hör samman med de sociala positionernas inbördes relationer. Man bör dock i grunden komma ihåg att dessa kapitalformer är metaforer – de är alltså inga ”faktiska” beskrivningar av empiriska positioner. Kapitalformerna hör också samman med individens *habitus* – alltså de internaliserade strukturer som vägleder individens tänkande och handlande (se också not 2 i kapitel 6 för mer information kring habitus-begreppet).

¹¹ Pedagogen Joyce Kemuma redogör för delvis liknande tankegångar i en habitus-studie av kenyanska kvinnor i Sverige. Genom livshistorier har de berättat hur de orienterar sig i Sverige och deltar i den svenska vuxenutbildningen (2000).

Dominans på den lingvistiska marknaden

En central poäng i Bourdieus språkanalys är att praktikens teori är helt avgörande – det är den sociala världens logik som styr det lingvistiska utbytet (Bourdieu 1984, 1991). Språket går därmed inte att betrakta som ett autonomt, homogent och neutralt fenomen. En lingvistisk interaktion rymmer sociala strukturer, såväl i det personliga vardagslivet som i officiella sammanhang. Språklig interaktion, hur personlig eller obetydlig den än kan tyckas, bär också spår av den sociala strukturen, vilken den både uttrycker och hjälper till att reproducera. De dominerande i samhället kan via en officiellt erkänd språknorm härska över de dominerade. Men ett helt homogent språk eller talsamfund existerar inte i verkligheten, utan bör ses som en idealisering av en specifik uppsättning av lingvistiska praktiker, vilka har vuxit fram historiskt och haft vissa sociala existensvillkor. Det är alltså språkets sociokulturella grund som är i fokus.¹²

Språket bör med andra ord ses i sitt sociala sammanhang och skillnader i sätten att tala är förbundna med sociala skillnader. Språket används för att särskilja och sedan upprätthålla dessa skillnader och språkligt habitus kan sägas uttrycka den position en individ eller grupp intar i den sociala hierarkin. Det språk som används beror följaktligen inte enbart på talarens ”faktiska” kompetens, utan också på den lingvistiska marknadens spelregler. Den som befinner sig långt från det legitima språket kan lätt marginaliseras. Det är inte svårt att föreställa sig var exempelvis mindre svensktalande samhällsmedlemmar lätt hamnar i det svenska storsamhället. Språklig kompetens är därför inte enbart en fråga om att producera grammatiskt korrekta yttranden, utan handlar likaväl om social position och en pragmatisk förmåga att göra sig själv hörd, bli tagen på allvar och respekterad, att ha auktoritet och därmed även en förmåga att dominera i språkliga sammanhang. Som jag belyst i tidigare kapitel förekommer även en diskursiv utestängning i själva sfi-undervisningens praktik.

Vad jag nu har tagit upp av Bourdieus språkanalys, går mycket väl att överföra också till diskursen om ”en bra svenska” som började framträda under 90-talet (jfr Ramberg 2000, Sjögren 1996). Allehanda problem förläggs till ”språklig nivå” – kan man bara ”språket” skall det mesta lösa sig. ”Språket” som nyckel till samhället har nästan blivit som ett mantra. Denna diskurs förekommer såväl i samhällsdebatt, i skolpolicy och som jag visat hos arbets-

¹² Något som Bourdieu menar att mer ortodoxa lingvister som Ferdinand de Saussure och Noam Chomsky faktiskt missar i sina analyser (Bourdieu 1984: 27-28, 31).

förmedlingar med egna högst konkreta sorteringsinstrument med hänvisning till ”språkfärdigheter”.¹³ Sällan aktualiseras att omfattande forskning visar på en avsevärd strukturell diskriminering med viktiga maktaspekter att beakta i aktuell språkpraktik (se t.ex. Broomé & Bäcklund 1998, Franzén 1999, Schierup & Paulson 1994, Mattsson 2001a, 2001b). Likaså att sociolingvistisk forskning i Sverige pekar på tydlig diskriminering gentemot icke infödda svenskar som också har att göra med intolerans mot språkliga variationer (se t.ex. Bredänge, Boyd & Dorriots 1998).

Kursdeltagarna i min studie relaterar också till den ”bra-svenska-diskursen” och flera artikulerar en övertygelse om att olika intyg och betyg skall kunna ge dem goda chanser att få ett arbete i framtiden. Endast en av kvinnorna som har levt i Sverige en längre tid, ifrågasätter värdet i olika intyg och dokument. Hon berättar en historia om öppen diskriminering när en vän inte fick ett jobb, då arbetsgivaren förstod att den arbetssökande var invandrare. Eftersom den ”bra-svenska-diskursen” mestadels förs på offentliga arenor, har jag ansett det vara av intresse att undersöka vad sfi-deltagarna själva lyfter fram då de talar om svenska språkets betydelse i den egna livssituationen.

Nytta i det sociala rummet – ”vardagsmakt”

Ett tydligt drag i sfi-deltagarnas berättelser om svenska språket berör något som kan kallas praktisk nytta. Denna nytta hör också samman med känslomässiga aspekter. Det handlar framför allt om kontakter med olika institutioner och att sköta diverse ärenden på egen hand. I många avseenden är kvinnorna mer rörliga i det offentliga rummet än männen i kraft av att de oftast ansvarar för barnen. I en stor studie i Frankrike om exilkvinnor från Sydamerika menar Angela Xavier de Brito och Ana Vasquez (1998) att det just är i de dagliga ”banala småsysslorna” som kvinnorna jämfört med männen får mer omfattande kontakt med andra vuxna (se även Ålund 1991). Genom dessa kontaktytor ges kvinnorna också möjlighet att jämföra sina liv med andras. Här finns flera likheter med sfi-deltagarna i min studie, då dessa

¹³ I forskningssammanhang har denna diskurs uppmärksammats bland annat av lingvister, pedagoger och etnologer – se till exempel Boyd & Huss (2000), Stroud & Wingstedt (1993), Franzén (1997), Sjögren m.fl. (1996). Talet om ”en bra svenska” tar ibland extra fart som under valrörelsen sommaren 2002, när folkpartiets ordförande Lars Leijonborg yrkade på ”att invandrare måste sfi-testas innan de får ett svenskt medborgarskap”. Språkfrågan tycks ha fortsatt sprängkraft. Och åter fälldes slentrianmässiga uttalanden om ”den dåliga sfi-undervisningen” i bestämd form singularis utan några egentliga empiriska belägg eller reflektioner utifrån den forskning som trots allt finns.

nämner olika vardagliga åtaganden i språkpraktik och språkkontakt.¹⁴ Exempel på situationer från den vardagliga språkpraktiken är kontakt med skola, daghem och olika vårdinstitutioner – olika sociala arenor. Ümit nämner bostadsfrågor och biblioteksbesök som exempel på vad hon har för nytta av framstegen i det svenska språket:

Vi bor i hyreslägenhet och om någonting har gått sönder i lägenheten, om det är någonting som inte fungerar så klarar jag mig bättre i den här kommunikationen. Jag kan förklara vad det är frågan om mer. Till exempel häromdagen – jag brukar ju låna böcker på turkiska för barnen från biblioteket och jag hade lämnat tillbaka böckerna på tisdag och på torsdag fick jag en påminnelse. Då ringde jag och pratade med henne om detta och jag sade att jag har lämnat böckerna på tisdag och då sade hon att antagligen den här påminnelsen, det här påminnelsebrevet gick härifrån innan böckerna kom in. Det där klarade jag av – vi klarade av hela det här sinsemellan – det lyckades jag med.

Det kan alltså tyckas vara ganska triviala saker som kvinnorna räknar upp, men på samma gång berättar de genom de vardagliga åtagandena om hur mycket de språkliga erövringarna tillsammans med annan ny kunskap betyder också på det personligt planet (jfr Ramberg 2000, Ålund 1991). Det handlar även i hög grad om maktspekter i tillvaron – en ”vardagsmakt”. Den som till exempel kan rätta till ett misstag, be att få något utfört har ju faktiskt möjlighet att påverka sin vardag.

Ingen av kvinnorna har någon ”svensk” i sin bekantskapskrets – här skulle man kunna tala om sociala tomrum (Lindberg 1996: 227, Ramberg 2000: 36) – utan det sociala nätverket domineras av landsmän eller andra ”invandrare”. Den vardagliga språkhanteringen rymmer alltså mycket av praktisk nytta, men också känslomässiga aspekter. Inte minst talar flera av kvinnorna uppskattande om att slippa vara lika beroende som tidigare:

Ja, jag tycker att det är väldigt bra. Till exempel innan jag började kurserna kunde jag inte ta mitt barn till doktorn själv. Jag var beroende av min man eller någon annan, men nu kan jag, nu klarar jag av det (Ümit).

Även Esin talar om att klara sig själv – numera går hon själv till arbetsförmedlingen. Tidigare brukade hennes man gå med. Och Fadime berättar:

¹⁴ Intressant att notera är att exilkvinnorna i den franska studien hade betydligt högre utbildningsbakgrund än deltagarna i min studie. Det är just i mönstren i det sociala rummet som de två studierna har beröringspunkter – att ha ansvar för barnen, hem och hushåll tycks kunna ge liknande erfarenheter för den som flyttat till ett annat land.

Jag gör allting själv, jag går till doktorn själv. Jag tar hand om mina barns problem, alla papper, brev och sådana saker. Egentligen klarar jag av allting själv utan hjälp nu för tiden.

Necla ger exempel på andra praktiska ting som underlättats i vardagslivet efter hennes deltagande i sfi-utbildningen:

Jag klarar mig på posten för de har visat här på skolan hur man gör betalningar och skickar paket till exempel. De har också visat tidtabeller på skolan – tidigare visste jag inte hur man läste utan jag var tvungen att vänta tills spårvagnen eller bussen kom.

Flera av kvinnorna betonar också att de har fått ökat självförtroende och vågar mer sedan de börjat studera svenska. Necla anser till exempel att hon har fått en bättre position i förhållande till sin man:

Förut så var jag underlägsen min man – det var alltid han som bestämde. När jag började skolan så började jag också vilja bestämma – jag fick självförtroende.

Men det finns inte bara positiva saker att säga om det känslomässiga och förhållandet till det svenska språket. Flera av kvinnorna berättar även om blygsel, osäkerhet och skam. Känslor av att sjunka ned, tryckas ut eller att inte bli sedd nämns vid flera tillfällen. Tydligt är att just själva situationen, kontexten och den position man intar, har betydelse för vad som framträder i berättelserna. Några säger till exempel att de blir tysta om det är någon annan närvarande som de bedömer kan svenska bättre. Ümit som mycket väl går till läkare, arbetsförmedling och gör olika ärenden på egen hand, tystnar när mannen kommer med:

Jag pratar inte alls när min man är med – för att då är jag blyg. Han pratar ju jättebra och jag kan ju inte prata som han.

Man kan förstå Ümits uttalande på flera sätt, dels kan det vara så att hon med ökad språkmedvetenhet får en annan förståelse för mannens mer omfattande kunskaper i det svenska språket. Men här finns också tidigare erfarenheter, liksom djupt rotade handlings- och tankemönster viktiga att uppmärksamma i förståelsen av hur en person resonerar kring sina upplevelser av språk- och kunskaphantering. Nu har jag ju inte gjort någon lingvistiskt inriktad studie, där man till exempel på ett helt annat sätt kan studera talordning utifrån olika

aspekter och positioner i det sociala rummet. Men jag har kunnat lägga märke till att flera av kvinnorna besitter en betydligt större språkkunskap än vad som kanske kan uppfattas utifrån sett, eftersom de flesta valt att låta sig intervjuas med tolk. Men tolkens översättningar har följts med stor uppmärksamhet och flera av kvinnorna har efteråt uttryckt sin uppskattning för tolkens ”översättningar” – som en av kvinnorna sade på svenska: ”Du är den bästa tolk jag haft – du har sagt precis som det är.” Likaså har både tolken och kursdeltagarna omväxlande använt svenska och turkiska i vissa situationer då man velat reda ut begreppen. Det har också hänt att kursdeltagarna gått över till att tala svenska i vissa delar av intervjun. Framför allt har det turkiska språket använts för mer ingående resonemang – ofta för sådant som har med livssituationen att göra där mer känslomässiga aspekter inbegripits, men också för det som jag kallat en metadiskussion om själva undervisningssituationen.

Även habitus-begreppet går att använda i förståelsen av handlingsmönster i den sociala och kulturella språkpraktiken. En viktig poäng med habitus är ju att denna är kroppsligt inristad genom den praktiska erfarenheten (t.ex. Bourdieu 1984: 63). Bourdieu menar till och med att vid överföringen av de lärdomar som är mest avgörande för bildandet av habitus är språket av underordnad betydelse. De viktigaste lärdomarna överförs alltså utan att passera språket och medvetandet och sker i stället via:

.... den påverkan som utövas av de till synes mest *betydelselösa* sidorna av ting, situationer och praktiker i vardagslivet, Praktikens modalitet, de olika sätten att fästa blicken, att föra sig, att förbli tyst eller tala (’ogillande blickar’, ’tonfall’, eller ’förebrående miner’ osv) är alltså *laddade* med uppmärksamhet så mäktiga, så svåra att opponera sig emot, just därför att de är tysta och försåtliga, påstridiga och insinuanta (ibid: 36).

Just överföringssättet, att systemet av dispositioner förankras i oss på ett till stora delar fördolt och oåtkomligt sätt, kan delvis vara en förklaring till varför habitus anses vara så trögrörligt. Habitus kan på ett djupgående sätt sägas ingå i formländet av våra liv och föreställningar liksom praktiker och bidrar därmed till att den sociala världen återskapas. Men det uppstår även möjlighet till förändring, inte minst när den sociala världen och våra habitus inte stämmer överens.

Migration – en ”klassresa”?

Genom sin migration får de turkiska kvinnorna på många olika sätt orientera sig i en ny social och kulturell omgivning – där de kategoriseras som ”lågutbildade invandrare”. Ingen av kvinnorna har, som nämnts, någon förälder som är högutbildad – flera av dem har i stället en förälder som inte är läs- och skrivkundig.¹⁵ I vissa avseenden går det att likna kvinnornas livssituation vid de förhållanden som så kallade klassresenärer kan erfaras (jfr Trondman 1993). Förvisso går inte de turkiska kvinnorna på högskolan som intervju-personerna i Trondmans undersökning, men den svenska sfi-utbildningen syftar till att förmera deltagarnas kunskapskapital inte enbart i det svenska språket utan även mer allmänt. I Trondmans studie liksom i annan klassresenärforskning ligger betoningen på vad själva utbildningen innebär i form av social mobilitet. För sfi-deltagarnas del är det kanske rimligare att lägga större vikt vid migrationen (jfr Zinn 1994). Men här finns ändå likartade teman, till exempel en lossbrytningsprocess, en process av inträde och en förändringsprocess på ett mer personligt plan. I klassresenärforskningen återkommer vissa aspekter i ”resenärens” tillvaro, som säkerligen också många migranter känner igen. Vad som betonas är ”kulturell vilshet”, utanförskap – dubbelt seende, ambivalenser, bättre självkänsla (i alla fall i vissa avseenden) och så vidare (Trondman: *ibid*). För varje vinst finns även ett pris att betala, men som Trondman påpekar är det ”inte nödvändigt att enbart se klassresan från den lidande aspekten” (*ibid*: 49). Det faktum att klassresenären bryter sig loss kan likaväl innebära förutsättningar för nya upptäckter och kreativitet:

Kanske finns det därför hos dem en vilja att bejaka det osäkra. Därmed är det också möjligt att se klassresenärerna som bärare av och representanter för framsteg och förändring, samtidigt som känslan av osäkerhet och hemlöshet är närvarande (*ibid*: 49).

Åtminstone ”resenärerna” i Trondmans studie är födda och uppvuxna i Sverige utan en så kallad utländsk bakgrund. Detta utgör förstås en avsevärd skillnad om man jämför med presumtiva ”klassresenärer” från andra länder. Om inte annat har det etniskt svenska tillsammans med medelklassnormer tolkningsföreträde såväl på den lingvistiska marknaden som på kunskapsarenan i

¹⁵ Inte heller någon av deras män har högre utbildning än gymnasium i Sverige. Flertalet av dem arbetar inom restaurangbranschen. Kvinnornas egen arbetslivserfarenhet i Sverige, i den mån de har någon, är nästan enbart från något slags städarbete.

övrigt. Vad migrationen och sfi (liksom andra studier och arbetslivserfarenheter) egentligen innebär för sfi-deltagarnas sociala mobilitet återstår ännu att empiriskt utforska.

Sammanfattning

Just i vardagliga åtaganden blir komplexiteten i de turkiska kvinnornas liv särskilt tydlig. Olika aspekter av kön, social position och etnicitet samverkar och skär in i varandra. När jag har samtalat med kvinnorna om deras erfarenheter av att studera svenska har vi inte enbart talat om skolans undervisningspraktik. Vardagslivet i det omedelbara grannskapet har självfallet funnits med som en referenspunkt, men kvinnorna har i sitt tal också förflyttat sig längre bort i tid och rum. Beroende på vad vi talat om betonar de varierande roller i sitt identitetsskapande. De talar om att vara mor, kvinna, turkisk, muslim, studerande och så vidare och de har rört sig såväl framåt som bakåt i tiden. I sina reflektioner för de ett resonerande samtal med sig själva. Det är alltså inte några väl avrundade eller helt linjära berättelser som presenteras, utan sådana som rymmer spänningar, motsägelser och ambivalenser. Många exempel ges på vad man i synnerhet inom feministisk forskning har kommit att kalla social, partiell och lokal kunskap (t.ex. Harding 1991, Skeggs 1997: 50-54).

Kvinnornas berättelser visar hur kön och identitet på olika sätt relateras till det språk som de håller på att lära sig. De talar återkommande om sitt huvudansvar för familjen, där det svenska språket behövs i kontakt med olika institutioner som skola, daghem och vårdinstitutioner. Nyttan och glädjen med sfi handlar främst om ökat självförtroende genom större möjligheter att agera på diverse sociala arenor. Genom att röra sig i det offentliga rummet vid olika vardagsbestyr ökar också "vardagsmakten". Också förbättrade förhållanden inom äktenskapet ses ibland som ett resultat av sfi-studierna. Men flera av kvinnorna talar även om frustrationer, ökade krav och förväntningar på grund av deras studier – här måste de kompromissa och förhandla såväl hemma som i skolan. Vissa av dem ser sfi-studierna som en språngbräda till framtida studier och talar om olika möjligheter. Även om själva migrationen i vissa avseenden kan tolkas i termer av en social mobilitet "uppåt", möter migranterna en strukturell ojämlikhet i det svenska samhället i stort.

Att kursdeltagarnas personliga berättelser i högsta grad är sociala är också en viktig slutsats. Inte minst då de interagerar med mig som ett slags representant för det "svenska" samhället, som forskare, men även som kvinna och

tidigare sfi-lärare. I första hand har jag dock inte varit intresserad av den narrativa strukturen i berättelserna, utan mer av interaktion och hur förhållandet mellan liv och samhälle artikuleras (jfr Goodson 1996, Norton 2000, Roos 1992). Kvinnorna har att förhålla sig till diskurser i både turkisk och svensk kontext och talar om sina erfarenheter i förhållande till båda. Bland annat har den svenska jämställdhetsdiskursen diskuterats – en norm som både de studerande och jag själv återkommande refererar till.

Till sist vill jag understryka att själva situationen med dess skilda positioner och varierande diskursiva bilder har betydelse för vad som betonas i berättelserna. Det går inte att tala om enbart positiva eller negativa upplevelser – i stället har de intervjuade kvinnorna talat om en ganska sammansatt tillvaro fylld av tvetydigheter och mycket av det ”både-och-vara” som anses vara utmärkande för en så kallad modern/senmodern tillvaro. Kvinnorna kan mycket väl se sig som ”moderna” ”traditionsförmedlare” och i den meningen uppfattar jag dem också som ”brobyggare”.

Avslutning

Slutdiskussion

För invandrare är sfi förutom att vara en källa till språkkunskap och språkutveckling, också en *brygga* till livet i Sverige” (SKOLFS 1994: 28, min kursivering).

Ja, så står det att läsa i kursplanen för sfi. Men fungerar sfi egentligen som ”brygga” i praktiken? Under analysen av det empiriska materialet har jag alltmer kommit att ställa frågan om inte sfi snarare är att betrakta som en tydlig gränsmarkör – åtminstone i interaktion på institutionell nivå och inte sällan i den samhälleliga debatten. Kategoriseringar inbäddade i hierarkiska organisationsformer med åtföljande praxis, är påtagliga inslag i sfi-utbildningen och dess omgivande institutioner. Framför allt har arbetsförmedlingen en stor inverkan; många handläggare använder det nationella provet i sfi som måttstock och betyget Godkänd som ingångskrav för att låta invandrare bli ”aktivt arbetsökande” – oavsett om de tidigare arbetat i Sverige utan den nu efterfrågade ”nivån”. Den sociala praktiken rymmer överhuvudtaget gott om motsägelser; inte minst konjunkturellt betingade.

Men eftersom jag i min explorativt inriktade studie rört mig på analytiskt åtskilda nivåer och med ett förhållandevis mångfasetterat material, måste jag även påpeka att sfi-deltagarna ger många exempel ifrån sin vardagspraktik där kunskaper genom sfi-studierna uppenbarligen fungerar både ”förstärkande” och ”överbryggande”. Slående i dessa samtal har varit hur deltagarna relaterar sina studieerfarenheter till att vara kvinna, mor och hustru. ”Nyttan” och ”glädjen” med sfi handlar till exempel om ökat självförtroende genom större möjligheter att agera på diverse sociala arenor. I kvinnornas berättelser framträder tydligt olika bruk av läsande och skrivande (som hos alla), där det turkiska och svenska språket används växelvis – ett huvudbudskap är att man ”språkligt” sett klarar sig ganska bra i det liv som gestaltas. Om vi för ett ögonblick bortser från olika dominansförhållanden, menar jag att frågan i titeln på mitt arbete: ”Sfi – brygga eller gräns?” – mycket väl kan besvaras med ett ”både och” beroende på situation, en vidare kontext och inte minst relationella förhållanden. Jag skall återkomma till denna ”gränsdiskussion”, då jag redogör för studiens viktigaste slutsatser vilka ytterst handlar om en inordning i ”det svenska”.

Sammantaget har min analys visat på ett antal motsägelsefulla logiker i en social praktik med en mångfald aktörer och perspektiv på kunskap och lärande. Några viktiga teman återkommer i denna avslutande diskussion. Bland annat det påtagliga välfärds- och nyttotänkandet – ett synsätt med ett utpräglat uppifrånperspektiv trots alla anvisningar om att utgå från deltagarnas behov och förutsättningar. Vidare hur lärande och kunskap har diskuterats i termer av ”processer”, ”kommunikation” och ”delaktighet”, medan analysen pekar på en betydande diskursiv utestängning i den sociala praktiken och ganska små möjligheter till påverkan och medbestämmande. Överhuvudtaget tycks ömsesidiga samtal på lika villkor vara sällsynta – både i och utanför undervisningspraktiken. I stället framträder en bild av uteblivna möten och ”sociala tomrum”, där jag också har funnit det angeläget att ställa frågan om vem som bär ansvar för att det förhåller sig så. Likaså om detta förhållande kan betraktas som en demokratifråga. Därtill betonar olika dokument för sfi vikten av ett kritiskt reflekterande förhållningssätt, vilket uppfattas som en ”svensk utbildningstradition”. Min analys av dokument och tal har snarare visat på en många gånger ”icke-reflexiv utbildningsform” – detta är ytterligare en paradox att uppmärksamma. Likaså att tvingande diskurser ofta tycks väcka vad jag kallat ett reflexivt motstånd – åtminstone hos kursdeltagarna. Sist i kapitlet undrar jag över vem som kan tänkas ha ”språkproblem” i den ständigt återkommande diskussionen om sfi-undervisning och sfi-nivå – den

enskilde invandraren, undervisningspraktiken eller rent av samhället? Nu närmast några korta kommenterar om de perspektiv som använts i avhandlingen.

Perspektivets betydelse

Språk har i dubbel bemärkelse spelat en väsentlig roll i mitt arbete. För det första har jag velat bidra till en ökad förståelse av en ”lågutbildad invandrargrupp” möte med det svenska utbildningssystemet i form av sfi-studier – alltså en studie av en språkutbildning. Men med hjälp av en socialkonstruktivistisk tolkningsram har jag också velat visa på språkets betydelse i (re)produktionen av individuella liksom samhälleliga utbildningsstrategier och uppfattningar om kunskap och lärande. Ett viktigt grundantagande här är att inte betrakta kunskap om världen som ”objektiva” spegelbilder av verkligheten ”därute”, utan som ett resultat av hur vi kategoriserar och beskriver den. Vidare att denna språkligt burna förståelse av världen är kulturellt och historiskt präglad och skapas och upprätthålls i social interaktion om än inte alltid på en medveten nivå. Det sistnämnda har inte varit minst viktigt i mitt arbete, eftersom det som vi tar för givet och uppfattar som naturligt, våra ”kollektiva tankestilar”, strukturerar vårt sätt att tänka och handla. I försöken att komma åt olika aktörers perspektiv på och föreställningar om den sociala världen tillämpade jag diskursanalys på såväl skriftliga dokument som intervjuutskrift, och kunde på så vis kritiskt granska och tolka grundläggande sätt att tala och skriva om företeelser inom sfi-utbildningen. I denna granskning ingick även min position som forskare genom att intervjuaterialet behandlades som sociala texter och själva intervjusituationen som en social händelse.

Dessa perspektiv har framför allt inneburit att jag betonat den sociala praktikens betydelse i min förståelse av syn på kunskap och lärande. Likaså att jag har valt att betrakta sfi som en central utbildningsinstitution inbäddad i ett ideologiskt sammanhang, där språket och dess användning utgör ett viktigt symboliskt maktmedel. I tolkningen av varierande skriftligt material, men också i intervjupersonernas berättelser blev vissa tankemönster liksom begrepp och begreppskluster mycket påtagliga. ”Eget ansvar” är ett av de begrepp som har genomsyrat materialet i dess helhet, likaså fann jag ett antal bristdiskurser och ett åtgärdstänkande ofta styr det institutionella tänkandet. Viktigt i analysen har dock varit att påpeka att detta inte är kopplat till enskilda aktörer utan fråga om ett allmänt språkbruk och strukturerande princi-

per i sätt att tala och handla – en diskurs är alltså inte fråga om ett enskilt subjekts språkpraktik.

Framför allt i intervjuerna med kursdeltagarna (och i viss mån med lärarna) blev spänningen mellan auktoritet/makt och individuellt motstånd/kreativitet synlig. Det var bland annat delar av Pierre Bourdieus relationella språkanalys och Brian Streets ”ideologiska modell” som fick mig att uppmärksamma dessa spänningar och vikten av att försöka gå närmare de människor som utforskas för att erhålla en mer nyanserad bild. Genom att tala med de studerande om meningsskapande också bortom själva sfi-undervisningen och om hur de anser att språkstudierna påverkar deras livssituation tydliggjordes ett antal motbilder gentemot det uppifrån styrande synsättet. I samtalen artikulerar kvinnorna en reflexiv vetskap om sega strukturer, men också en medvetenhet om den förändring som ständigt pågår. Man kan säga att kvinnorna ”tillägnat sig” diskurser i både turkisk och svensk kontext och talar om sina erfarenheter i förhållande till båda. Flera av dessa kvinnor talar mot dominerande föreställningar som de känner av i interaktion med det svenska majoritetssamhället, där ”det svenska” (re)produceras i mötet med ”de andra” – det kan vara som förälder på barnens dagis eller som kursdeltagare på sfi-skolan. Detta tal om språk, kunskap och lärande kan tydligt relateras till kulturella värderingar om kön och identitet, men har också att göra med social position. Följaktligen beaktade jag i min analys också maktrelationer grupper emellan liksom olika slags gångbart kapital i Bourdieus mening. Påtagligt är att de symboliska och kulturella kapital som kursdeltagarna för med sig från det gamla hemlandet förlorar i värde på den svenska marknaden. Rådande normer, kriterier och aktuell dagordning – även i sfi-undervisningens praktik – bestäms i första hand av det svenska majoritetssamhällets styrgrupper.

I den analytiska bearbetningen har jag gått från samhällelig makronivå via en institutionell mellannivå till mikronivån med deltagarna och deras vardagskontext. Alltså huvudsakligen från idéer, värderingar, förhållningssätt och kunskapstraditioner på nationell nivå via avtryck, tolkning och bearbetning på institutionell mellannivå, till kursdeltagarna och deras liv också bortom skolan. Detta sätt att arbeta har delvis inneburit möjligheter att visa på länkar mellan individers berättelser och samhällets historia. Så har till exempel analysen visat hur en i turkisk kontext ”framgångsrik”, ”resursstark” person i en svensk kontext kunnat ”omvandlas” till en ”lågutbildad”, ”arbetslös” ”invandrarkvinna” i ”behov av hjälp”. Även själva sfi-undervisningen som utbildningsinstitution har genom dokument och intervjupersoner haft en

historia att berätta med koppling till strukturer och konjunkturen i samhället. Inte minst visade läromedelsanalysen på en förskjutning över tid i undervisningens innehåll och praktik. En lägesändring som gick från en fokusering på ett aktivt arbetsliv till att lära kursdeltagarna att lära. Dessa nivåförflyttningar i den analytiska bearbetningen ihop med ett diskursanalytiskt perspektiv både på skriftligt och muntligt material har inneburit att jag kunnat visa hur social interaktion och förhållande mellan liv och samhälle är högst möjliga att avläsa också i ”personliga” berättelser. Jag skall nu gå över till några mer generella reflektioner utifrån den genomförda analysen.

Inordning i ”det svenska”

I text och tal *om* och *i* sfi-utbildningen är organiserande begrepp som ”nivå”, ”eget ansvar” och ”autonomi” allmänt förekommande. Och de synsätt som anläggs på kursdeltagarna präglas i stor utsträckning av att man från ”svenskt” utbildningshåll fokuserar på vad man uppfattar som brister – egenskaper som inte passar in i en föreställd ”svensk” modell förankrad i ett generellt välfärdstänkande. Kursdeltagarna kan beskrivas som svaga, osäkra och okunniga. Utbildares tal, liksom andra tjänstemäns tal, texter i olika dokument och i viss forskning och debatt bär gemensamt upp ett antal ”bristdiskurser”, vilka leder till en korrigeringssträvan, ett slags utvecklingstänkande och en mer eller mindre implicit fostrande och socialiserande inställning till de människor man möter. Om man drar detta resonemang till sin spets skulle man kunna hävda att ”sfi-deltagare” har rollen av och konstrueras som ”okunniga elever”, medan ”svenskar”, framför allt utbildare i detta sammanhang, blir de som kan och har något att ge och som också bestämmer vad som är ”kunskap” och hur man lär bäst. Sammantaget framträder ett tydligt uppifrånperspektiv, där överheten vet mest och bäst. Materialet genomsyras även av en upptagenhet med ”det svenska” i mötet med ”de andra”, vilken kan uppfattas som en pågående konstruktion och bearbetning av majoritetssamhällets egen etnicitet (jfr Mac an Ghail 1999) – något som också markerar gränser såväl rent praktiskt som mentalt. ”Det svenska” ingår i sin tur också i diskursen om ”de andra” (Hall 1992), vilka används som kontrast mot Västvärlden och dess ”moderna”, ”upplysta” självbild. Hierarkiska, värderande begrepp utifrån västerländska normer som måttstock återkommer i tal och text. Så förekommer till exempel ett resonemang om deltagarna som ”traditionella”, ”passiva” och ”underordnade” i förhållande till den ”moderna”, ”aktiva” och

”själständigt reflekterande” europén eller svensken – ”resten” skiljs ut från ”Väst” (ibid).

Välfärds- och nyttotänkande uppifrån

Ytterst visar min studie av sfi och dess omgivande institutioner således på en tydlig inordning i en ”svensk” samhällsmodell – starka institutionella traditioner strukturerar tal och text. Enligt Ingemar Lindberg (1999) har den svenska välfärdmodellen formats av flera idétraditioner, som ibland uppvisar förtryckande och elitistiska drag. En sådan är den patriarkala, där den socialt medvetna överhetens ansvar för mindre bemedlades livsvillkor ställs i fokus. Ett annat uppifrånperspektiv kallar Lindberg ”det nyttorationella”, där samhällsplanering av folkhushållet och dess människomaterial står i centrum (jfr Hirdman 1995). Båda dessa idétraditioner inbegriper tydliga dominansförhållanden inom välfärdspolitiken, där en rationellt upplyst överhet materialiserad i den sociala ingenjörskonsten förstår bättre än människorna själva vad som är ”bra” och vad de ”behöver”. Min analys visar att idéer från dessa kunskapstraditioner kan spåras även i sfi-utbildningen. Jag har till exempel visat hur utbildare trots ett öppet avståndstagande från fostransambitioner, ändå använder en uppfostrande terminologi då man talar om kursdeltagare nästan som om de vore barn. I detta sammanhang uppmärksammade jag också hur det är möjligt för den sociala praktiken att analytiskt skilja mellan diskriminerande handlingar på dels ”det diskursiva medvetandets nivå”, dels ”det praktiska medvetandets nivå” (Young 1990). Den första nivån utgörs av det som är lätt att verbalisera, medan den andra handlar om det som människor gör vanemässigt i en vardaglig mestadels oreflekterad praktik. Diskurser som ofta föraktas på en medveten nivå – till exempel att beskriva vuxna som barn eller att vara främlingsfientlig – kan ändå påverka och återfinnas i något avseende på det praktiska medvetandets ofta oreflekterade nivå. Huruvida en fostrande inställning inom sfi kan betraktas som en ”gränsmarkering” mellan sfi-deltagare och vuxenlärare i sfi-praktiken kan diskuteras. Men flera av deltagarna har beskrivit negativa upplevelser av att känna sig betraktade som ”barn”, inte färdiga för ”det svenska vuxenlivet” och delvis tömda på tidigare kognitiva färdigheter. Kanske finns här spänningar, viktiga distinktioner värda att ägna mer uppmärksamhet.

Westin (1997: 158) hör till dem som förordar ett perspektivskifte för vuxenutbildningens roll i ett så kallat mångkulturellt samhälle. Angående kunskapsförmedling och fostran säger han:

Vuxenutbildningens roll i ett mångkulturellt samhälle kan inte vara ensidigt kunskapsförmedlande i den traditionella meningen. När det gäller vuxna människor i en utbildningssituation är det givetvis också fel att tala om fostrande, socialiserande eller resocialiserande mål. Snarare handlar vuxenutbildningen i det mångkulturella samhällets tjänst om att aktivera och reaktivera potentialer som vuxna människor har. Vuxenutbildningen kan fungera som en mötesplats där förståelse och respekt för olikhet främjas. Detta ställer stora krav på utbildaren (ibid: 158).

Om fostransaspekter i min studie är mest påtagliga i tal och attityder om kursdeltagare, kan den nyttorationella traditionen tydligare avläsas i texter om själva undervisningspraktiken och i text och tal om vilken utbildning man skall/bör satsa på. Även i SO-undervisningen återfinns det nyttorationella tänkandet, som till exempel då sfi-deltagarna informeras om olika roller och strategier att träda in i. Ett marknadstänkande influerar utbildningen alltmer – överlag har maktförhållanden i den svenska modellen förskjutits till kapitalets fördel. Här menar Lindberg till och med att den ekonomism, som tar fart på 1980-talet, ger den nyttorationella traditionen en ny storhetstid. Återigen erbjuds en vetenskapligt fastställbar, rationell väg till det allmännyttiga. Dock med vissa väsentliga skillnader (ibid 23):

På 1930-talet var det nyttorationella tänkandet radikalt, det var vänster. Det kollektiva handlandet stod i centrum och staten eller ”samhället” skulle, med experternas hjälp, åstadkomma den modernisering som landet behövde och som alla skulle må bättre av. På 1980-talet är det inte social ingenjörskonst som är det rationella projektets särprägel. Förhärskande blir i stället ett slags ekonomism där tillväxten är målet och marknaden främjar allmännyttan medan möjligheterna att styra samhällsutvecklingen efter sociala mål inte längre anses finnas. Det gemensamma är nyttokalkylen som kan utföras vetenskapligt, av experter. Men på 1980-talet är det marknaden, inte staten som ska förverkliga det rationella resultatet.

Det är i en sådan anda och inom liknande ramvillkor som också sfi-utbildningen har att arbeta. Jag har visat hur ett ekonomiskt nyttotänkande styr och sätter gränser för verksamheten, men även hur detta tänkande tränger in i synen på kursdeltagaren – bland annat i tal om utbildning som humankapital och individens ”ansvar” att bli ”anställningsbar” genom att framför allt ut-

bilda och förkovra sig. Själva begreppet anställningsbar kan uppfattas som ytterligare en konstruerad ”gräns” att hantera i den sociala praktiken – dock en gräns som gäller också andra grupper i det svenska samhället.

Enligt den svenska modellen uppfattas utbildning överhuvudtaget som en viktig väg till större jämlikhet och rättvisa. Skolan betraktas ofta som en arena för välfärdsdistribution – starkt laddad med politiska mål och visioner, liksom formella regelkomplex och en viss normativ ordning. Att delta i utbildning kan förvisso ses som en rättighet, och en möjlighet men också som en skyldighet. Om utbildning utgör en brygga (eller gräns) till generellt bättre livsvillkor är något som det enligt min mening behövs mer forskning om. Men i vissa sammanhang finns ändå ett starkt normativt imperativ om utbildning som ”den rätta” och kanske ”enda vägen”, vilket förstärks av tidstypiskt tal om ”kunskapslyft” och ”livslångt lärande”. Kunskapslyftskommittén (SOU 1996:27) använder till och med begreppet *livslång plikt* för att beteckna invandrares skyldighet att lära sig svenska. Uppifrånperspektivet är påtagligt när man skriver: ”Kommittén skall också föreslå vilket ansvar varje individ bör ta för sin egen kompetensutveckling (ibid: 79). Och ”kommittén skall definiera roller och förslå en ansvarsfördelning som leder till en rationell användning av samhällets resurser” (ibid: 80). Kursdeltagarna i min sfi-studie erfar tydligt denna inställning till utbildning och lärande. I praktiken kan olika värden/värderingar krocka, men i tolkningsschismer ges ofta ”det svenska” företräde som en ”naturlig” norm.

Spänningar mellan aktörer och institutioner

Ekonomiska premisser liksom olika idétraditioner, policykrav och praxis styr och sätter gränser för sfi-praktiken. Förväntningar och krav har inte blivit mindre sedan utbildningen efter hand tilldelats alltmer mångfasetterade funktioner i det svenska samhället. Förutom att sfi ses som en del av arbetsmarknadspolitiken förväntas den också bidra till att förverkliga de nationella målen för utbildning och integration. I den lokala undervisningspraktiken har sfi-utbildarna att brottas med såväl skiftande synsätt som en begränsande ekonomi och ständiga omorganisationer. Man kan säga att det förs en kamp på olika håll, där både idéer och maktförhållanden står på spel. Så interagerar sfi med omgivande institutioner som socialtjänst och arbetsförmedling med delvis skilda logiker och uppdrag. Tydliga åsiktsskillnader handlar bland annat om bruket av ”sfi-intyg” och närvarokontroll. Sfi-utbildarna kritiserar till

exempel arbetsförmedlare för deras tolkning och användning av sfi-betyg som sorteringsinstrument och gräns för invandrare att bli ”aktivt arbetssökande”. Likaså ifrågasätter man socialtjänstens närvarokontroll och inblandning i det pedagogiska uppdraget. Men utbildarna har också att hantera interna spänningar mellan nationellt satta mål och själva den lokala undervisningspraktiken. Här kan finnas såväl pedagogiska skiljelinjer utbildare sinsemellan som skillnader mellan deltagares och utbildares intressen.

I förhållande till kursdeltagarna är det ändå svensk institutionell tradition som råder och det är från ”svenskt” håll man avgör hur man lär mest och bäst. I grammatikfrågan ingår inte ens kursdeltagarna i själva diskussionen. Ett annat tydligt exempel där sfi-skolan har tolkningsföreträde är talet om vad deltagaren skall ha/ta ”eget ansvar” för och därmed också vad som är betrakta som viktigt. Livet utanför och före sfi tycks för skolans del ligga bortom intressehorisonten. I linje med förhärskande tidsanda är det utbildning som är viktigast – ”lär att lära”. I ljuset av detta blir det till exempel mer förklarligt varför talet om ”autonomi” och ”eget ansvar” ter sig så motsägelsefullt i skolpraktiken, där begreppen från skolans sida nästan enbart likställs med ”att studera” (på det sätt som sfi-utbildarna förespråkar) och att ”göra läxan”, medan sfi-deltagarna undrar ”autonomi och ansvar” för vad? ”Autonomi” och ”eget ansvar” sträcker sig därmed på sfi-skolan inte längre än till den omedelbara institutionsfären, och har i skolpraktiken förvrängts till att huvudsakligen bli en fråga om att vara ”goda elever”. Förvisso beror detta delvis på resursbrist men kanske ännu mer på etablerade skoltraditioner som skymmer sikten för annat tänkande. I förlängningen har kursdeltagaren att förhålla sig till en något paradoxal situation – hon har, som flera säger, både ”ett huvudansvar för familjen” och ett omfattande ansvar för sina studier på det sätt som skolan vill. Flera av kvinnorna klarar att förena dessa ansvarsanspråk, men inte alla och framför allt inte utan kompromisser och förhandling. Vad kvinnorna framför allt betonat i denna situation är alla de uppgifter som de känner ansvar för som mor, hustru och ansvarstagande anförvant och vän. Här ligger den största skillnaden mellan att studera som vuxen och barn, säger man – som vuxen gift kvinna har man så många olika sysslor som pockar på uppmärksamhet. Några av kvinnorna har också berättat om oförståelse inför sina studier ifrån svärföräldrar och till viss del också från makens sida. Dock menar flertalet att de får stöd för studierna hemifrån – framför allt är det en splittrad och krävande situation som synliggörs genom de olika berättelserna.

Vad som har varit särskilt påfallande i analysen av syn på kunskap och lärande bland utbildare och sfi-deltagare är att det sällan tycks ske några egentliga samtal om sådana frågor. De uteblivna samtalen kan delvis uppfattas som ett språk- och resursproblem, men också som en attitydfråga från skolans sida. Detta tolkar jag som en slags diskursiv utestängning, som tydliggörs bland annat då sfi-deltagarna vill erövra strukturer genom grammatiken. Detta kan även tolkas i termer av brist på ”demokrati”, ”delaktighet” och ”medbestämmande”. Här tycks föreligga ett stort glapp mellan styrdokumentens normer och praxis. Lärande som process, kommunikation och delaktighet stöter onekligen på vissa hinder i praktiken. Egentligen erbjuder ju utbildningssituationen många möjligheter till samtal, där ett ömsesidigt utbyte av åsikter skulle kunna ha integrativ betydelse för båda parter.

Sammantaget visar min analys dock att den form av ”ömsesidighet, samspel och delaktighet i samhällsprocessen”, som till exempel förespråkas av Westin (1997b: 129) också inom sfi-utbildningen är ganska sällsynt. Snarast framträder vissa sociala tomrum och ”det svenska” framstår som självklar norm och måttstock i de sociala rum där interaktion väl kommer till stånd. I dessa förhållanden finns ett antal demokratifrågor som är viktiga att ställa. Vid motsättningar, värdekrockar och paradoxer tilldelas kursdeltagaren en klart underordnad position. Inte minst har ”invandraren” rent allmänt kommit att objektifieras i en stor byråkratisk organisation präglad av åtgärdstänkande. För den enskilde individen finns uppenbarligen många hinder och gränser att ta sig förbi i det sociala landskapet.

Tvingande diskurser väcker reflexivt motstånd

En av mina poänger i arbetet är att också se en diskurs som en kulturellt viktig, begränsande struktur. Föreställningar konstrueras av både ”det svenska” och ”de andra” – såväl bland kursdeltagare och utbildare. Men som jag också har pekat på är det framför allt sfi-deltagarna som diskuterar dessa föreställningar och till stora delar vägrar att inordna sig. Inte minst på grund av att de anser att de tillskrivs egenskaper som inte ingår i den egna självbilden. Man skulle kunna säga att kursdeltagarna trots att de tillskrivs ”traditionalism”, ”bakåtsträvan”, till och med bristande intelligens, som någon säger, ändå kan distansera sig och reflektera över beteckningar och dominerande tal och därmed inte binds av dem utan tvärtom själva överbryggar gränser som diskurserna sätter upp. Ett par av kvinnorna talar om sig själva som traditionsför-

medlare för sina barn mellan ”det gamla” och ”det nya” – att de särskilt som mödrar är brobyggare. Man skulle kunna hävda att dominerande föreställningar i det svenska samhället, delvis förmedlade genom deltagande i sfi, rent av tvingar kvinnorna till reflexivt motstånd – att sfi indirekt därmed medverkar till att deltagarna försöker bemästra vissa skiljelinjer för att kunna hantera livet i det nya hemlandet. Sfi medverkar till ”integration” genom kursdeltagarnas försorg, men inte på det sätt som det var tänkt enligt styrdokumentet.

I mötet med sfi skulle man även kunna tänka sig en mer ömsesidig diskussion av de uppfattningar som framträder, men några sådana samtal berättar inte intervjupersonerna om. Snarast förhåller det sig så, som jag har gett åtskilliga exempel på i min granskning av intervjuutsagor, läromedel och andra skoldokument att ”det svenska” träder in som en mer eller mindre odiskutabel måttstock gentemot ”de andra” – såväl för deltagare som utbildare. Sfideltagarna diskuterar förvisso dessa förhållanden – i synnerhet då ”svensk jämställdhet” som norm aktualiseras i våra samtal. Men här är det tydligt att de turkiska kvinnorna tar normen för ett sakförhållande och de använder den för att förklara sin egen livssituation.

Om kursdeltagare tvingas till reflektion och motstånd genom sin livssituation, saknas det till stora delar ett problematiserande förhållningssätt bland sfi-utbildare på olika nivåer till den kunskap som presenteras – detta har varit slående i min analys av läromedel och andra dokument liksom av intervjuutsagor. I läromedel likaväl som styrdokument framställs till exempel den svenska nationalstaten utan något egentligt historiskt och kulturellt perspektiv. Klass, kön och etnisk variation lyser i stort sett med sin frånvaro i texterna. Som jag ser det visar varken läromedelsförfattare eller utbildare i min studie någon större medvetenhet om vad en kritisk reflektion skulle kunna innebära inför det kunskapsstoff eller de metoder de arbetar med. I *Skola för bildning* (SOU 1992: 94, sid 54) framhölls att ”kunskapsformerna (inklusive skolämnen) är historiska produkter, ett synsätt som ofta är försummat i lärarutbildningen och i regel helt försummat i läromedlen”. En sådan inställning eller insikt har jag alltså inte funnit i min studie av sfi. Påtagligt har i stället varit hur läromedel, styrdokument och utbildningstal till stor del okritiskt hakar i och stagar upp övrigt dominerande samhälleligt tal om utbildning och lärande (jfr Englund 1998).

”Språkproblem” för vem?

Till sist några ord om den diskussion som återkommande förs om språk och kunskapsnivåer i det svenska samhället, där inte minst sfi har fått klä skott för allehanda samhällsproblem och därtill ”används” för olika syften. Som jag har belyst tillgrips sfi-betyg som en mycket konkret gränsmarkör bland annat i samröre med arbetsförmedling. Men trots att sfi ofta debatteras är den kritik som framförs inte alltid välgrundad. Enligt till exempel Lindberg (1996) finns en diffus allmän föreställning om att såväl ”sfi-nivå” som sfi-undervisning fungerar väldigt dåligt. Få tycks känna till att forskning (t. ex. Myrberg m fl 2001, Skolverket 2000b) tvärtom visar att invandrare till Sverige är betydligt bättre på att läsa svenska än invandrare till Tyskland och Storbritannien är på tyska och engelska. De är ungefär lika bra som invandrare till Nederländerna och Kanada på holländska respektive engelska. Samma forskning visar också att i inget av de undersökta länderna är klyftan mellan invandrades och inföddas läs- och skrivförmåga större än i Sverige. Detta kan leda till en följdfråga: kan infödda svenskars orealistiska krav på språkkunskaper vara ett större språkhinder för invandrare än dåliga språkkunskaper? Var ligger i så fallet ansvaret för detta? Hos samhället eller individen? Man säger ofta att ”språket är nyckeln till samhället” – kanske man också skulle kunna vända på det och säga att samhället i stor utsträckning är nyckeln till språket.

Kursdeltagarna i min studie har berättat om såväl glädje, nytta som tillkortakommanden och frustrationer då de talat om sina kunskaper och vad som erövrats genom sfi-studierna. Rent allmänt anser kvinnorna att de har fått en ökad ”vardagsmakt” genom sfi-utbildningen. På en mer personlig nivå kan sfi-studierna innebära en språngbräda till fortsatta studier – något som en kvinna menar att hon inte alls tänkt på i det gamla hemlandet. Ändrade förhållanden inom äktenskapet sätts också upp på sfi-utbildningens pluskonto – flera av kvinnorna talar till exempel om ett bättre självförtroende genom sfi-studierna. De slipper vara beroende av andra i vissa situationer. Det behövs till exempel inte längre att maken följer med på läkarbesök eller att man behöver fråga någon annan om hjälp i kontakt med bibliotek eller när man gör inköp. Likaså ser flera av kvinnorna en fördel i att de kan hjälpa sin barn mer med läxor och skolarbetet. Men flera nämner också att de upplever ökade krav och förväntningar genom att studera sfi – något som inte alltid är lätt att hantera. Sammantaget ställer sig kvinnorna dock klart positiva till sina sfi-studier.

Vad som framför allt har varit slående i talet om ”att kunna ett språk” är att detta ofta exemplifieras med berättelser om ”hur man klarar sig” i olika sammanhang. Kvinnorna har här ett helhetsperspektiv – det är situationen som räknas och förmågan att klara vardagen. Självskattningen innebär att ”kunna”, men det är för den delen inte säkert att man ”klarar” betyget Godkänd i sfi i alla delar. ”Kunna” respektive ”klara sig” mäts följaktligen delvis olika av deltagarna och de institutioner de möter. Att språket är en viktig ”brygga” var nog alla inblandade i denna studie överens om – men också att det fanns ”gränser”. Vilken slags svenska eller vilka slags språkkunskaper man mer i detalj anser sig behöva har dock inte uppmärksammats så mycket i våra diskussioner – men att även här finns viktiga frågor att lyfta fram har bland annat Annick Sjögren påpekat (1996: 31):

Vilken slags svenska skall nykomlingarna lära sig? Vad är en ”bra” svenska? Vem definierar den? /.../ Är en bra svenska det språk som presenteras i skolböckerna? Det språk som Svenska akademien värnar om? Det språk som medelsvensson lyssnar på utan att reagera? Är en bra svenska det språk som återfinns i dagstidningarnas artiklar, i vetenskapliga rapporter, i statliga utredningar eller i stora romaner? Vilka avvikelser kan tolereras? Är det skåningens dialekt eller språket i uppfinningsrika slogans i reklamaffischer? Vilken norm bör invandraren anpassa sig till? Lärarens, grannens, litteraturens eller massmedias?

I min avhandling har jag försökt att ge en nyanserad bild av sfi som en komplex och mångfasetterad utbildningsinstitution. Särskilt kursdeltagarna har i intervjuerna frågat mig om vart alla våra resonemang skulle leda: ”skall du skriva en bok baserad på våra samtal”, frågade till exempel Hatice. Och när jag i slutet av intervjun med Emine ställde min vanliga fråga om det var något som jag hade ”glömt” eller som borde läggas till, svarade hon med en motfråga, som jag också vill avsluta den här boken med:

Vad jag vill veta är att kommer det att räcka? Kommer du att få nytta av det här egentligen?

Summary

Swedish Language Courses for Immigrants (SFI) – Bridge or Border?

On views of knowledge and learning in SFI education

This thesis is intended to increase our understanding of the encounter between a group of “immigrants with low education” and the Swedish educational system in the form of SFI, Swedish Language Courses for Immigrants. SFI is seen as a central educational institution embedded in an ideological context in interaction with surrounding institutions and society at large. The study elucidates, using a social-constructivist interpretative framework, how “knowledge” and learning are *organized, handled and articulated* within SFI, but also the course participants’ description of how they are *influenced* by the SFI instruction. The language and its usage as an important symbolic medium of power are focused upon in the analysis of different actors’ perspectives and ideas. In addition to a number of key persons within SFI or at surrounding institutions, twelve female course participants as well as nine teachers and three school principals have been interviewed at two adult education centres. The key persons have been a study and careers adviser, a school nurse and three welfare officers, and two employees at an employment agency. The empirical material further includes diverse documents about and for

the school, such as some of the most important textbooks. Discourse analysis has been applied to both written documents and interview transcripts.

The thesis comprises three parts followed by a concluding chapter with discussion. Analytical elaboration proceeds from the social macrolevel via an institutional mesolevel to the microlevel of participants and their everyday context. In Part I, Introduction (Chapters 1-2), the project and its methodology are presented. Chapter 1 outlines SFI as a study field and problem area, also treating the work's purpose and issues, method, material and selection. Next it presents earlier research, the project's theoretical basis and the approach. Theoretically important sources of inspiration are Pierre Bourdieu and his relational linguistic analysis, and Brian Street's "ideological model" for studies on literacy. Chapter 2 is devoted to methodological considerations and some reflections that recurred during the research process. Aspects of the researcher's role, knowledge production as well as the interaction in interview situations are discussed.

Part II, "The SFI school as institution and practice", consists of four chapters (4-6). It is this part which primarily integrates the macro- and micro-levels, implying a focus on the national social context as well as on different actors in and closely connected with the practical teaching. A variety of types of material is analysed.

In Chapter 3, "Good students – good citizens: Swedish school traditions in SFI education", SFI is illuminated along with the school's and the education's role in a wider social and cultural context than the immediate school environment. This addresses values, traditions, social and economic organization, and power relations on the macrolevel. Among other things it is discussed how socially dominant speeches about education and the school's emergence can be understood from a symbolic perspective. Some ordinary SFI teaching aids are examined as discursive time documents – how these articulate views of work and education during different periods of time. Finally the chapter discusses the school's coupling to "democracy", education for "citizenship", and how different social ambitions enter the SFI education through a structuring of the teaching content itself. This occurs not least in the subject of Social Orientation (SO), but also in how the school speaks of the SFI participants' ability to study on their "own responsibility", the latter being a many-faceted and value-loaded concept in Swedish social life. Altogether, the chapter throws light on several fundamental "Swedish" social values and ideologically charged attitudes involved in both the SO subject and the SFI practices as a whole. "Education" always seems incontestably

good, school concerns all of life, and this is seen as self-evident in a “knowledge society” which tends on a rhetorical level to regard society itself as a school arena. Moreover, Sweden is presented as purely Swedish within the SFI education, whose participants are perceived as “the others” – information is given to the participants about roles and strategies to embark on. Textbooks and other material, like the teaching practices, express and interact with prevailing values, norms and ways of thinking. The values and images conveyed to SFI participants in the textbooks during different periods, sometimes almost in a spirit of upbringing, deal largely with becoming good workers, clients and students – and not least, good “democratic” citizens in a “Swedish” sense.

Chapter 4, “The SFI school and the institutional framing”, confronts the school as a physical and symbolic place as well as the surrounding social institutions. The SFI school belongs to an environment that is both “traditional” and typical of its period, with a number of actors clearly anchored in welfare thinking. A striking feature is the host of professional people who are devoted to the phenomenon of “immigrants” in an extensive bureaucratic organization. This also includes the “SFI student”. It is primarily an institutional mesolevel that the chapter discusses: SFI in collaboration and interaction with other authorities such as the social service and employment office, which have partly distinct logics and assignments. Tensions sometimes arise – the institutions both disturb and co-operate in each other’s central assignments. SFI teachers, for example, criticize employment office clerks for their interpretation and use of SFI certificates as sorting instruments and borders for immigrants to become “active work applicants”. Similarly, the social service’s attendance checks and intervention in the pedagogical assignment are questioned. But the teachers also have to deal with internal tensions between nationally set goals and the local teaching practices. Here can be found both pedagogical divisions between teachers and differences between the interests of participants and teachers. Finally, it is noted how an ambition of improvement and a so-called deficiency perspective operate as a frame of reference for all three institutions – jointly structuring principles whereby the institutions, despite their conflicts, still manage to interact and work together.

Chapter 5, “Who defines knowledge? – On ‘knowledge discussion’ in the SFI teaching”, examines three aspects of the outlook on knowledge. First, the meaning of “knowledge” is discussed in terms of how SFI teachers and participants choose to define the concept. Definitions from them and in school

documents are related mutually and to current research. While the teachers speak of the knowledge concept from a “process-oriented perspective”, the course participants speak more of *what* can be viewed as important knowledge. The next section in the outlook on knowledge concerns what an overwhelming majority of the participants regard as central knowledge in the SFI education, namely grammar. This part of the instruction is a hotly debated topic in the teaching practice, where it is often placed in opposition to a “communicative linguistic ability”. In this conflict the participants’ voices are seldom heard. Last, the chapter thus asks whether a discursive exclusion can be seen in the course participants’ absence from the discussion – a discussion which ultimately involves power and the right to define “knowledge”.

Chapter 6, “Views of education and learning”, touches in various ways upon power relations between course participants and the educational system. In the section “Views of education and the path to a job”, it is discussed whether the Swedish school system can be considered to restrict the participants’ choices. Different symbolic values are “met” and confronted in social practice since “one educational path for all”, as an ideal of equality, is often given precedence in a confrontation with “freedom of choice” – one of the cornerstones in Swedish immigrant policy. Power relations in the teaching practices themselves are noted in the section “On forms of work and co-determination”. It reveals, for instance, how the course participants and teachers speak of “group work”, “own responsibility” and “codetermination”. Often “traditionalism” is attributed to the participants, and it is said that “they do not want group work”, while the participants give different viewpoints. The SFI teachers frequently equate “own responsibility” with “autonomy”, a specially recommended way of working that chiefly means “doing the homework” and pursuing individual studies. The course participants, by contrast, see the concept as many-faceted and often wonder: responsibility for what? Striking in the interview conversations is how the perceptions that are articulated build largely on ideas *about* each other, despite having had no direct conversations *with* each other. A common language for more complex issues is often lacking, and collaboration seldom occurs with native language teachers or interpreters. That such is the case can be partly ascribed to deficient resources, but probably also to a question of who is given the right to speak. Finally, the section “On traditions of knowledge” focuses on the hierarchy between “The West” and “The Rest” through a discussion of “the modern” as self-understanding and “the journey toward the light” perceived as an evolutionary path of unilinear development.

Part III (Chapters 7-8), “The participants and their context”, explores the participants’ descriptions of how they are influenced in diverse ways by the SFI education and by being SFI participants. It shows what they have to tell about their experiences, needs for knowledge, and knowledge practices, and how the accounts are related to their social and cultural context in general. More than previously, the focus lies on the microlevel’s action, creation of opinion, and interacting subjects – on understanding and definitions of situations that the actors influence, and are influenced by, through their subjective dispositions. Based on the reasoning in Part II, one could say that an “SFI student” is constructed in the institutional practices. It is a matter of being a “*student*” rather than a participant, and of going into education called “Swedish for *immigrants*”, SFI. The construction occurs from a clear top-down perspective within the framework of a bureaucratic organization, where one often presupposes the course participants’ “deficiencies”. The two aspects of “SFI student” have partly different implications. The Turkish women seem to “deal with” talk about upbringing, and to being spoken of sometimes as children, through the life that they lead and which they articulate by presenting themselves as women, mothers and wives. Relating to the immigrant designation is more an issue of encountering a continuous representation and categorization which has far-reaching effects in diverse contexts. These two themes are treated in two separate chapters.

Chapter 7, “The SFI student – Responding to designations”, is directed to aspects of the Swedish concept of immigrants. Studying SFI, “Swedish for immigrants”, implies not “only” studying the Swedish language, but also being designated as an “immigrant” and thereby entering a larger institutional context with a distinctive ambition of improvement. The individual may experience this relationship as both an incorporation and a subordination in a very concrete way. In the reasoning pursued in this chapter, I use “SFI participants’ speech” as well as “research speech” to illustrate what concepts say and what they can bring about. Analytically, a distinction is made between “everyday” and “administrative” categories, as well as between attributions of one’s “own” and by “others”, so as to clarify positions of power and what may be called dominant discourses. The analysis also shows how the content of a concept can vary contextually and how different standpoints or interpretations can be articulated in the same account. A given person may very well reproduce, and at the same time question, a concept. Finally, attention is paid to the researcher’s position and interaction, and how the SFI participants

can guard themselves against compulsory designations even in the interview situation.

Important gender aspects arise in the empirical material as a whole. SFI participants continually relate their accounts of language studies to being a mother, woman and wife. Links between language and gender, however, are discussed specially in Chapter 8, “The SFI-studying woman – ‘Traditionalist’ or ‘bridge-builder’?” Important here is to note how gender and identity are related in diverse ways to the language one is learning. The women repeatedly speak of their primary responsibility for the family where the Swedish language is needed in contact with institutions such as schools, day-care and welfare centres. By moving in the public space with various everyday tasks, “everyday power” also increases. At the same time, the women encounter a structural inequality in Swedish society at large, even if their actual migration can in certain respects be interpreted in terms of social mobility “upward”. Bourdieu’s concepts of habitus and capital are included in an issue of whether the migration can be seen as a “class journey” or not. Inequality and imbalance in power resources can also be understood with the help of Bourdieu’s analysis of language and dominance on the linguistic market. In speech about social relations, it has still continued to be important in the thesis to include a discursive understanding of dominant structures. The SFI participants experience a wide range of perceptions about themselves in different contexts, which can be expressed as finding themselves in “the crossfire of discourses” – something they constantly speak against in their subjective interpretations. In the section “The women’s speech”, for example, the SFI participants reason about a “Swedish” norm of gender equality and how they see themselves as both “modern” and “traditional” bearers of tradition. It could be said that the women have “assimilated” discourses about family and identity in both Turkish and Swedish contexts, and have to relate their experiences to both.

Chapter 9, “Final discussion”, draws the threads of thought together in some comments on the basis of the thesis’ different parts, approaches, and levels of analysis. Dominant notions such as “own responsibility”, “autonomy” and “codetermination” are emphasized, along with some recurrent themes in the empirical material, and the question of “SFI – bridge or border?” is answered as well.

In this discussion I can observe that, during the analysis of the empirical material, I have increasingly asked whether SFI is rather to be considered a clear border-marker, at least in interaction on an institutional level and, not

seldom, in societal debate. Categorizations embedded in hierarchical forms of organization, with accompanying praxis, are palpable elements in the SFI education and its surrounding institutions. In particular the employment office has great influence; many of its clerks use the national test in SFI as a standard and the mark of Approved as an entrance requirement for allowing immigrants to become “active work applicants” – regardless of whether they have previously worked in Sweden without the “level” now demanded. But since my exploratory study has moved on analytically distinct levels and with relatively varied material, I have also been able to notice that the SFI participants give many examples from their everyday practice where knowledge gained through SFI studies obviously serves as both “strengthening” and “bridging”. In these conversations, it has been striking how the participants relate their study experiences to being a woman, mother and wife. “Benefit” and “joy” with SFI have to do, for instance, with increased self-confidence through greater possibilities to act in diverse social arenas. The women’s accounts clearly reveal different uses of reading and writing (as with everyone) where the Turkish and Swedish languages are used in alternation – a main message is that one “linguistically” manages fairly well in the life that is formed. If for a moment we look away from relationships of dominance, the question in the title, “SFI – bridge or border?”, can very well be answered with “both” – yes *and* no – depending on the immediate situation, the wider context and, not least, the relational circumstances. As a whole, the analysis exhibits a number of contradictory logics in a social practice with a broad range of actors and perspectives on knowledge and learning.

In the final chapter, attention is again also devoted to the role of language and the importance of a discourse-analytical perspective for the thesis. Language has played an essential role in two senses. First, I have wanted to contribute to increased understanding of the encounter between a “immigrant group with low education” and the Swedish educational system in the form of SFI studies – that is, a study of language education. With the help of a social-constructivist frame of reference, however, I have also wanted to demonstrate the importance of language in the (re)production of individual, as well as social, strategies of education and perceptions of knowledge and learning. These perspectives have primarily led me to stress the significance of social practice in my understanding of the view of knowledge and learning. Nonetheless, I have chosen to regard SFI as a central institution of education embedded in an ideological context, where the language and its use constitute a key symbolic instrument of power. Important in the analysis has been to

point out that dominant speech is not primarily linked to individual actors, but instead a question of general language usage and structuring principles in the manner of speaking and acting – in other words, a discourse is not a matter of a single subject's language practice.

Ultimately the analysis reveals an incorporation in “the Swedish”, where SFI rests upon a “Swedish model of society” anchored in a notion of welfare with a top-down perspective and a strong educational optimism in views of knowledge of learning. SFI educators' and other employees' speech, as well as texts in various documents and in certain research and debate, presupposes “the Swedish” as the norm, even if not always consciously, and they jointly sustain numerous “deficiency discourses” in encounters with SFI participants. Since the participants are interpreted through these discourses within a bureaucratic organization, they are often subjected to corrective efforts and a partially fostering attitude. Also remarked in the analysis is how it is possible for social practice to distinguish between discriminating actions that occur partly on “the level of discursive awareness” and partly on “the level of practical awareness”. The former level comprises what is easy to verbalise, while the latter concerns what people do habitually in everyday and mostly unreflective practice. Discourses that are often disdained on a conscious level – such as describing adults as children, or being hostile to foreigners – can still influence, and recur in some respect on, the often unreflective level of “practical awareness” (Young 1990).

In general, one of the chief points in the thesis is to see a discourse also as a culturally important, delimiting structure. Ideas are constructed of both “the Swedish” and “the others” in their mutual encounter – among both course participants and educators. An occasional preoccupation also occurs with “the Swedish” in the meeting with “SFI pupils” as “the others”, which can be perceived as an ongoing construction and cultivation of the social majority's own ethnicity. But it is primarily the SFI participants who discuss these ideas and, in large part, refuse to incorporate themselves. Compulsory discourses seem able to arouse reflexive resistance, not least because the participants believe that traits are ascribed to them which they do not recognize in themselves. One might say that the participants, despite being characterized by “traditionalism, “backwardness”, even deficient intelligence as some say, can still distance themselves and reflect on designations and dominant speech, thereby not being bound by these but, on the contrary, bridging over borders that the discourses set up. A couple of the women speak of themselves as bearers of tradition for their children between “the old” and “the new” – im-

plying that, especially as mothers, they are bridge-builders. It can be argued that dominant ideas in Swedish society, partly conveyed through participation in SFI, simply force the women into reflexive resistance – that SFI thus indirectly enhances the participants' effort to overcome certain dividing lines in order to deal with life in their new homeland. SFI contributes to “integration” through the course participants' agency, yet not always in the way that was envisaged according to the guideline documents.

Litteratur

- Abiri, Elisabeth (2000) *The Securitisation of Migration. Towards an understanding of Migration Policy Changes in the 1990s. The Case of Sweden.* Göteborg: Department of Peace and Development Research, Göteborg University.
- Ahmad, Feroz (1993/ 1996) *The Making of Modern Turkey.* London & New York: Routledge.
- Ahrne, Göran, Christine Roman & Mats Franzén (1996/ 2000) *Det sociala landskapet – En sociologisk beskrivning av Sverige från 50-tal till 90-tal.* Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Akpınar, Aylin (1998) *Male's Honour and Female's Shame. Gender and Ethnicity Identity Constructions among Turkish Divorcées in the Migration Context.* Uppsala: Uppsala University, Department of Sociology.
- Altheide, David (1996) *Qualitative Media Analysis.* London: Sage Publications.
- Alvesson, Mats (1999) ”Utbildning är lösningen. Vad är problemet? Om utbildningsfundamentalism” I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999 årg 4, Nr 3, s 225-243.
- Alvesson, Mats & Stanley Deetz (2000) *Kritisk samhällsvetenskaplig metod.* Lund: Studentlitteratur.

- Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg (1994) *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Christoph (1986) *Om turkar*. Norrköping: Statens Invandrarverk.
- Andersson, Åsa (2000) ”In medias res – om metod, makt och författarauktorit.” I *Porträtt utan ram – Kön, sexualitet bortom strukturalismen*. Red. Ylva Hagström & Lena Martinsson. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, Paul (1990) *The Ethnographic Imagination – textual constructions of reality*. London: Routledge.
- Axelsson, Monica (1985) *Inlärnin g av species och lexikal struktur: en undersökning av instruktionstest*. SUM-rapport, 2. Stockholm: Institutionen för lingvistik, avdelningen för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Bachman, Lyle F. & A. Palmer (1996) *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, Stephen J. (1987). *The Micro-Politics of the School*. London: Methuen.
- (1990). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- (1998). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. In Roger Slee & G.Weiner (Eds). *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Falmer Press.
- Ballardini, Kerstin & S. Stjärnlöf m fl (1983/1989) *Mål 1* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- (1983/1989) *Mål 2* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Barton, David & Ivanic Roz (eds) (1991) *Writing in Community*. London: Sage Publications.
- Bauman, Zygmunt (1991) *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Baumann, Gerd (1996) *Contesting Cultures – Discourses of identity in multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beach, Dennis (1995) *Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of Teacher Education Reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Becker Howard S (1998) *Tricks of the Trade – How to think about your research while you’re doing it*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berg, Magnus (1994) *Seldas andra bröllop. Berättelser om hur det är: turkiska andragenerationsinvandrare, identitet, etnicitet, modernitet, etnologi*. Göteborg: Skrifter från Etnologiska Föreningen i Västsverige.
- (1996) ”Mönster och människor – Om kvinnligt svensk-turkiskt identitetsarbete” I *Den mångkulturella skolan*. Red. Eva-Stina Hultinger & Christer Wallentin. Lund: Studentlitteratur.

- Berger, Peter L. & Luckmann Thomas (1979) (am utgåva 1966) *Kunskapsso-
ciologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stock-
holm: Wahlström & Widstrand.
- Berner, Boel (1989) *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och ar-
betsliv*. Lund: Arkiv.
- Billig, Michael (1995/1999) *Banal Nationalism*. London, Thousands Oaks,
New Dehli: Sage Publications.
- Björnson, Margareta (1993) ”Elev eller kursdeltagare – En läroplan i idéhis-
torisk belysning. B-uppsats, Idéhistoriska institutionen, Stockholms uni-
versitet.
- Blidberg, Kersti, Eva Haldén & Erik Wallin (1999) *Hur styr vi mot en bra
skola?* Skolverket. Stockholm: Liber.
- Bloch, Maurice (1989) ”Literacy and Enlightenment” I *Literacy and Society*.
Eds. Schousboe, K. & M. Trolle Larsen. Copenhagen: Akdemisk Forlag.
- Blomqvist, Paula & Bo Rothstein (2000) *Välfärdsstatens nya ansikte. Demo-
krati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm:
Agora.
- Bolander, Maria (1987) ”Man kan inte studera så mycke” – Om placeringen
av negation och adverb i vuxna invandrades svenska. SUM-rapport. Insti-
tutionen för lingvistik, avdelningen för tvåspråkighetsforskning, Stock-
holms universitet.
- Boli, John (1989) *New Citizens for a New Society*. Oxford: Pergamon.
- (1990) ”Medborgarskapet, samhällsdaningen och uppkomsten av det
svenska folkskoleväsendet” i *Politik och socialisation – Nyare ström-
ningar i pedagogikhistorisk forskning*. Red. Tomas Englund. Uppsala:
Uppsala universitet reprocentralen.
- Boréus, Kristina (2001) ”Expressions of discursive discrimination” Paper
presenterat vid konferensen ”Samhällets diskurser”, Stockholms univer-
sitet 18-21 oktober 2001.
- Bourdieu, Pierre (1982) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cam-
bridge University Press.
- (1984) ”Vad det vill säga att tala – Det språkliga utbytets ekonomi.” I
Skeptron 1, 1984: 27-54.
- (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1990) *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- (1992a) ”The Practice of Reflexive Sociology (The Paris Workshop)”. I
An Invitation to Reflexive Sociology. Bourdieu, Pierre & Loic J. D. Wac-
quant. Cambridge: Blackwell Publishers.
- (1992b) ”Thinking about Limits” I *Theory, Culture and Society*, 9: 37-50.
- (1995) ”Statstänkandet. Det byråkratiska fältets ursprung och struktur.” I
Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori. Göteborg Daidalos.

- (1996) ”Understanding” i *Theory, Culture & Society* Vol 13 No 2:17-38.
- Bourdieu, Pierre & L. Wacquant (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, Sally & L. Huss (2000) ”En helhetssyn på språken i Sverige behövs! Synpunkter på Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för att främja svenska språket.” I *Multietnica* 26-27 (2000)
- Bratt Paulston, Christina (1983) *Forskning och debatt om tvåspråkighet – En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i Sverige från ett internationellt perspektiv – En rapport till skolöverstyrelsen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Bredänge, Gunlög (2000) *Interkulturell kompetens i skolan. Utvärdering av ett EU-projekt för invandrade personer intresserade av att arbeta med barn och ungdom*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Bredänge, Gunnel, Sally Boyd & Beatriz Dorriots (1998) *Kriterier för bedömning av utländska lärare, som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Briggs, Charles L. (1986) *Learning how to ask – A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brnic, Anita (2002) *Speaking of Nationality – On Narratives of National Belonging and the 'Immigrant'*. Göteborg: Göteborgs universitet, sociologiska institutionen.
- Broady, Donald (1990) *Sociologi och Epistemologi – Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broomé, Per & Ann-Kathrin Bäcklund (red) (1998) *S-märkt, företagets etniska vägval*. Stockholm: Studieförbundet Samhälle och Näringsliv.
- Bunar, Nihad (1998) *Ungdom, flyktingskap, identitet*. Växjö: Centrum för kulturforskning.
- (2001) *Skolan mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Carleheden, Mikael (2002) ”Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett samhällsteoretiskt perspektiv.” Paper presenterat på Nordisk Sociologkongress Reykjavik Island 15-17 augusti 2002.
- Carlén, Margareta (1999) *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbetet*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Studies.
- Carlson, Marie (1994) ”Om kunskap och ’litteralitet’ i ett tvärkulturellt perspektiv.” Arbetsnotat 133, Linköpings universitet: Tema Teknik och social förändring.

- (1995) ”Språk och makt. Om lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan.” C-uppsats, Sociologiska institutionen Göteborgs universitet.
 - (1996a) ”Språk och lärande som sociokulturell konstruktion” I *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg 1, Nr 3, 1996, sid 145-152.
 - (1996b) ”Kunskapstraditioner i ett tvärkulturellt perspektiv – En studie av kunskap, läsande och skrivande bland lågutbildade invandrare i det svenska utbildningssamhället.” Avhandlings-pm, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
 - (1997a) ”Reflektioner kring kvalitativ metod utifrån en intervjustudie i Istanbul.” Opublicerat arbetspapper, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
 - (1997b) ”Hur passar den svenska kunskapsdebattens idéer lågutbildade invandrare? Att se på kunskap och utbildning ur ett sociokulturellt perspektiv” I *Vuxenpedagogik i teori och praktik – Kunskapslyftet i fokus*. En antologi från kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. SOU 1997: 158. Stockholm: Fritzes.
 - (2001a) ”Swedish Language Courses for Immigrants – Integration or Discrimination?” In *Education and Policy*. Ed. Geoffrey Walford. Oxford: Elsevier Science Inc.
 - (2001b) ”Man måste knacka på dörren, annars är det ingen som öppnar.” I *Varken ung eller vuxen – ”Samhället idag är ju helt rubbat”*. Red. Mats Trondman, Nihad Bunar med flera. Stockholm: Atlas.
- Chouliaraki, Lilie & Norman Fairclough (1999) *Discourse in Late Modernity – Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cook-Gumperz, Jenny (1986) *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotterill, Pamela (1992) ”Interviewing Women: Issues of friendship, vulnerability and power.” I *Women’s Studies International Forum* 15 (5).
- Crick, Malcolm R. (1982) ”Anthropology of Knowledge” i *Annual Review of Anthropology* 1982. 11: 287-313.
- Cummins, Jim (1996) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Czarniawska-Joerges, Barbara (1990) ”Kommunerna i reformernas sago-land.” I *Makten att reformera*. Red. Nils Brunsson & Johan P Olsen. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Darvishpour, Mehrdad (1997) ”Invandrarkvinnor utmanar männens roll.” Särtryck nr 119 ur *Familj, makt och jämställdhet*. SOU 1997:138. Red. Göran Ahrne & Inga Persson. Stockholm: Sociologiska institutionen, Stockholms universitet.

- de los Reyes, Paulina (1998) "Det problematiska systerskapet: om 'svenskhet' och 'invandrarskap' inom svensk genushistorisk forskning." I *Historisk Tidskrift*, nr 118.
- (2000) "Folkhemmets paradoxer – Genus och etnicitet i den svenska modellen" I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 2/ 2000, sid. 27-48.
- Diskrimineringsombudsmannen (1989) *Svenskundervisning för invandrare (SFI). Intryck och förslag*. En rapport från DO. Stockholm: Diskrimineringsombudsmannen
- Douglas, Mary (1992) *Risk and Blame: Essays in Culture Theory*. London: Routledge.
- Ehn, Billy (1983) *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Malmö: Liber.
- (1996) "Närhet och avstånd." I *Vardagslivets etnologi. Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Red Billy Ehn & Orvar Löfgren. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ehn, Billy & Barbro Klein (1994) *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Eliasson, Rosmari (1987) *Forskningsetik & perspektivval*. FoU-rapport 7A. Stockholm: Stockholms Socialförvaltning.
- Engelbrektsson, Ulla-Britt (1978) *The Force of Tradition: Turkish Migrants at Home and Abroad*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- (1995) *Tales of Identity – Turkish Youth in Gothenburg*. Stockholm: CEIFO.
- Englund, Tomas (1986) *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 65-66. Uppsala: Uppsala universitet Pedagogiska institutionen.
- (1990) "På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet" I *Forskning om utbildning*, nr. 1, s. 19-35.
- (1995) "Utbildning som 'public good' eller 'private good'?" I *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Red. T. Englund. Stockholm: HLS Förlag.
- (1998) "Varför ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning? Kommunikation och meningsskapande i fokus. I *Utbildning och demokrati*, 1998, Vol 7, Nr 2, sid 5-14.
- Erder, Sema (2002) "Urban Migration and Reconstruction of the Kinship Networks. The Case of Istanbul." I *Autonomy and Dependence in the Family – Turkey and Sweden in Critical Perspective*. Eds. Rita Liljeström & Elisabeth Özdalga. Swedish Research Institute in Istanbul Transactions Vol 11. London: Routledge Curzon.
- Eriksson, Catharina, Maria Eriksson Baaz & Håkan Thörn (1999) "Den postkoloniala paradoxen, rasismen och 'det mångkulturella samhället'. En introduktion till postkolonial teori." I *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Red.

- Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz & Håkan Thörn. Nora: Nya Doxa.
- Eriksson, Lisbeth (1997) *Folkhögskolan som mångkulturell mötesplats*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- (2002) *"Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället..." Om invandrare, integration – integration – folkhögskola*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap.
- Esping-Andersen Gøsta (1990) *The Three World of Welfare Capitalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eyrumlu, Reza (1992) *Turkar möter Sverige. En studie om turkisktalande elevers skolgång i Göteborg*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Finch, Janet (1984) "It's great to have someone to talk to: the ethics and politics of interviewing women". I *Social Researching: Politics, Problems, Practice*. Eds. Colin Bell & Helen Roberts. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fine, Michelle (1994) "Working the Hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research." I *Handbook of Qualitative Research*. Eds. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. London: Sage Publications.
- Fleck, Ludwik ([1935]1997) *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Foucault, Michel ([1972] 1986) *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv.
- ([1974] 1987) *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Fowler, Bridget (1996) "An Introduction to Pierre Bourdieu's 'Understanding'" i *Theory, Culture & Society* Vol 13, No 2 May 1996:1-17.
- Fontana, Andrea & J. H. Frey (1994) "Interviewing. The Art of Science." I *Handbook of Qualitative Research*. Eds. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. London: Sage Publications.
- Franzén, Elsie C. (1996) *Flyktingar som arbetsökande i Sverige. En studie av migration och förändring*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, rapport 59.
- (1997) *Invandring och arbetslöshet*. Lund: Studentlitteratur.
- (1999) "Formandet av en underklass – Om invandring, arbetslöshet och etnifiering." I *Etnicitetens gränser och mångfald*. Red. Erik Olsson. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Furåker, Bengt (1996) "Vara eller icke vara – om arbetskraftens varukaraktär i välfärdskapitalism." I *Egensinne och mångfald. Från 19 sociologer till Bengt Gesser*. Red. Gunnar Andersson. Lund: Arkiv.

- Garsten, Christina & K. Jacobsson, (eds) (kommande) *Learning to be Employable. New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World.*
- Gellner, Ernest ([1983] 1997) *Stat Nation Nationalism* Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Gerle, Elisabeth (1999) *Mångkulturalism – för vem?* Nora: Nya Doxa.
- Gesser, Bengt (1985) *Utbildning Jämlikhet Arbetsdelning*. Lund: Arkiv.
- Goodson, Ivor (1996) "Scrutinizing Life Stories: Storylines, Scripts and Social Context." I *Making a Difference About Difference. The Lives and Careers of Racial Minority Immigrant Teachers*. Eds. Dennis Thiessen, N Bascia & I Goodson. Toronto: Remtel / Garanmond Press.
- Goody, Jack & Ian Watt (1963) "The Consequences of Literacy. I *Comparative Studies in Society and History*, 5: 304-345.
- Grillo, Ralph D. (1985) *Ideologies and institutions in urban France. The representation of immigrants*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber, Sabine (2001) *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund". En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument*. Norrköping: Integrationsverket.
- Gubrium, Jaber F & James A. Holstein (1997) *The New Language of Qualitative Method*. New York och Oxford: Oxford University Press.
- Gull, Maria & B. Klintenberg (1996) *+46 Del 1 Svenska som andraspråk för vuxna*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Gull, Maria & K. Sandvall m fl (1997) *+46 Del 2 Svenska som andraspråk för vuxna*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Gullestad, Marianne (1991a) "Changing Forms of Life in Cultural Perspective. A Professional Autobiography." I *Methods for the Study of Changing Forms of Life*. Ed Ulla Björnberg. Vienna: European Coordinantion Centre for Research and Documenation in Social Sciences.
- (1991b) "The Scandinavian version of egalitarian individualism" I *Ethnologia Scandinavica*. Vol 21: 13-18.
- Gustavsson, Bernt (1997) "Vad skall utbildning vara till? I *Vuxenpedagogik i teori och praktik – Kunskapslyftet i fokus*. En antologi från kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. SOU 1997: 158. Stockholm: Fritzes.
- Güner, Musa (1977) *Svensk-turkisk ordbok. İsveççe-Türkçe Sözlük*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- (1981) *Türkçe-İsveççe Sözlük. Turkisk-svensk ordbok*. Andra reviderade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, Jürgen (1995) *Diskurs, rätt och demokrati*. Politisk-filosofiska texter i urval av Erika Oddvar Eriksen och Anders Molander. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

- Hall, Stuart (1992) "The West and the Rest: Discourse and Power." I *Formations of Modernity*. Red. Stuart Hall & Breman Gieben. Cambridge: Polity Press.
- (1996) "Introduction – Who Needs 'Identity'?" I *Questions of Cultural Identity*. Eds. Stuart Hall and Paul du Gay. London: Sage Publications.
- (1997) "The Work of Representation" I *Representation – Cultural Representations and Signifying Practices*. Ed S. Hall. London, Thousands Oaks & New Dehli: Sage Publications.
- Hammersley, Martyn & P. Atkinson (1983) *Ethnography – Principles in Practice*. London & New York: Routledge.
- Hannerz, Ulf (1983) *Över gränser. Studier i dagens socialantropologi*. Lund: Liber Förlag.
- (1992) *Cultural Complexity: Studies in Social Organization of Meaning*. New York: Colombia University Press.
- Hansen, Kjell (1990) *Skola i glesbygd – livsformer, fält & ambitioner*. Östersund: Dokument och forskning från Jämtlands läns museum. Rapport 1990: 3.
- Harding, Sandra (1991) *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Heath, Shirley (1983) *Ways with Words– Language, life and work in communities and classrooms* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hervik, Peter (red) (1999) *Den generande forskellighet – Danske svar på den stigende multikulturalisme*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Higelin, Siv, B. Svensson m fl (1967) *Svenska för er – lärobok i svenska som främmande språk I* Stockholm: Sveriges Radios Förlag.
- (1967) *Svenska för er – övningsbok i svenska som främmande språk I* Stockholm: Sveriges Radios Förlag.
- Hirdman, Yvonne (1995) *Att lägga livet till rätta – studier i svensk folkhemspolitik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Holm, Monika & M. Mathlein (1974 /1985) *Svensk Svenska – Nybörjarbok*. Stockholm: Scriptor Förlag.
- Holstein, James A. & Jaber F. Gubrium (1999) "Active Interviewing" I *Qualitative Research*. Volume II. Eds Alan Bryman & Robert G. Burgess. London: Sage Publications.
- Hultqvist, Kenneth & Kenneth Petersson (2000) "Iscensättningen av samhället som skola. Konstruktionen av nya nordiska människotyper i det sena 1900-talet." I *Pedagogik – En grundbok*. Red Jens Bjerg. Stockholm: Liber.
- Hydén, Margareta (2000) "Den berättarfokuserade intervjun – Att lyssna till en kör av röster." I *Socialvetenskaplig tidskrift* nr 1-2, 2000.

- Hyltenstam, Kenneth (1996) "Förord" I *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Red. Kenneth Hyltenstam. Lund: Studentlitteratur.
- (1999) "Inledning: Ideologi, politik och minoritetsspråk." I *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråkperspektiv*. Red. Kenneth Hyltenstam Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth, C. Stroud & M. Svonni (1999) "Språkbyte, språkbevarande, revitalisering. Samiskans ställning i svenska Sápmi." I *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråkperspektiv*. Red. Kenneth Hyltenstam Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth & Veli Tuomela (1996) "Hemspråksundervisningen" I *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Red. Kenneth Hyltenstam. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (1987) *Teacher Talk: how teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: Lund University Press; Broomley; Chartwell-Bratt.
- Isling, Åke (1980) *Kampen för och mot en demokratisk skola. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober.
- Jacobsson, Kerstin (1997) *Så gott som demokrati – Om demokratifrågan i EU-debatten*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Josefsson, Inger (1979) *Svenska för invandrare*. Rapport från projektet Svenska för invandrare som ingår i SÖ:s utvärdering av undervisningen i svenska för vuxna invandrare. Göteborgs universitet.
- Järvinen, Margaretha (1998) "Om Bourdieus reflexiva sociologi" i *Sociologisk Forskning* 2/98, sid 5-20.
- Järvinen, Margaretha & Margareta Bertilsson (1998) *Socialkonstruktivism. Bidrag till en kritisk diskussion*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Jönsson, Ingrid, M. Trondman, G. Arnman & M. Palme (1993) *Skola – fritid – framtid. En studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Kagitçibasi, Cigdem (1996) *Family and Human Development Across Cultures. A View from the Other Side*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kamali, Masoud (2000) "The role of educational institutions in the clientization of immigrants: the Swedish case." I *Intercultural Education*, Vol. 11, No. 2, 2000: 179-193.
- Kampe, Kjell (1997) *Konkurrens om SFI. En studie av Malmömodellen för upphandling av utbildning för invandrare*. Rapporter om tvåspråkighet 14/ 1997. Stockholm: Stockholms universitet Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Karlsson, Pia (1999) "Fayzas revertering" I *Kulturella Perspektiv* Nr 3/ 99: 5-12.

- Keesing, Roger M. (1981) *Cultural Anthropology. A Contemporary Perspective*. New York m fl: Holt Reinhart and Winston.
- Kemuma, Joyce (2000) *The Past and the Future in the Present. Kenyan Adult Immigrants' Stories on Orientation and Adult Education in Sweden*. Uppsala Studies in Education 89. Uppsala: Uppsala University Library.
- Knocke, Wuokko (1986) *Invandrade kvinnor i lönearbete och fack*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- (1991) ”Invandrade kvinnor – Vad är ’problemet’?” I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 3/ 1991.
- (1996) *Gender and Ethnicity at Work*. Mumbai: Research Centre for Women's Studies, Women University.
- Kofoed Rasmussen, Lene (1999) *Den muslimske kvinde genfortalt – Nye Narrativer i 1990'ernes kønsdebat i Cairo*. Akademisk avhandling Caresten Niebuhr institutet, Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kristal-Andersson, Binnie (1975) *Svenska för invandrare*. Borås: Immigrantinstitutet,
- Kristiansen Lundh, Wijk-Andersson (1978) *Säg det på svenska – Textbok*. Uppsala: Studieförlaget.
- Kulick, Don (1982) ”Interpretation and Discourse.” I *Om tolkning*. Praktisk Lingvistik 7 – 1982. Red. Don Kulick, Karina Vamling & Lars-Åke Henningsson. Lunds universitet: Institutionen för lingvistik.
- Kvale, Steinar (1996) *Inter Views – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, Ernesto & Chantal Mouffe (1985) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* Stockholm: HLS Förlag.
- Larsson, Staffan (1993) ”Om kvalitet i kvalitativa studier.” I *Nordisk Pedagogik* 4/ 1993, sid 194-211.
- Lather, Patti (1991) *Getting smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York: Routledge.
- Layder, Derek (1993, 1996) *New Strategies in Social Research – An Introduction and Guide*. Cambridge: Polity Press.
- Leiniö, Tarja-Liisa (1994) ”Invandrarungdomars inträde i vuxenvärlden och i det svenska samhället. I *Invandrades hälsa och sociala förhållanden SoS-rapport 1995: 5*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Leppänen, Vesa (1997) *Inledning till den etnometodologiska samtalsanalysen*. Research report 1997: 3. Lund: Sociologiska institutionen.
- Lgrund-sfi-86, *Läroplan för grundläggande svenskundervisning för vuxna invandrare – Allmän del*. Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.

- Liedman, Sven-Eric (1997) *I skuggan av framtiden*. Albert Bonniers Förlag AB.
- (2001) *Ett oändligt äventyr – Om människans kunskaper*. Albert Bonniers Förlag.
- Lindberg, Ingemar (1999) *Välfärdens idéer. Globaliseringen, elitismen och välfärdsstatens framtid*. Stockholm: Atlas.
- Lindberg, Inger (1988) *Om kommunikation i andraspråksundervisning: en analys av olika klassrumssituationer med utgångspunkt från den kommunikation de ger upphov till*. SUM-rapport. Institutionen för lingvistik, avdelningen för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- (1996) ”Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi)” I *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Red. Kenneth Hyltenstam. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, Sverker (1997) ”På väg mot marknadsstyrning av svensk skola: Svenska förslag i internationell belysning.” I *Utbildning: Kultur – interaktion – karriär. Sidor av en svensk forskningsgrupp*. Red. Sverker Lindblad & Héctor, Pérez Prieto. Uppsala, Pedagogisk forskning i Uppsala 128.
- Lindensjö, Bo & Lundgren Ulf. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, Sven-Åke (1997) *Politikerna och Ekobrotten – En diskursanalys. En delrapport från forskningsprojektet ”Ekonomisk brottslighet – ett samhällsproblem med förhinder”*. Researchreport no 120, Departement of Sociology, Göteborg University.
- Linell, Per (1990) ”The Power of Dialogue Dynamics” I *Dynamics of Dialogue*. Eds Klaus Foppa & I. Markova. Harvester Press.
- Lpf 94 *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet.
- Lsfi-91, *Att undervisa i sfi – Kommentarmaterial*. Skolöverstyrelsen och Allmänna Förlaget.
- Lsfi-91, *Läroplan för grundläggande svenskundervisning för vuxna invandrare- Allmän del*. Skolöverstyrelsen och Allmänna Förlaget.
- Lund, Anna & Fanny Ramsby (2001) ”Det finns ju givetvis någon där som har kapacitet.” – Om arbetsförmedlingen som ”dörrvakt” eller ”dörröppnare”. I *Varken ung eller vuxen – ”Samhället idag är ju helt rubbat”*. Red. Mats Trondman, Nihad Bunar med flera. Stockholm: Atlas.
- Lundahl, Mikela (2000) ”Verkliga minnen. Vem är det som minns när man minns?” I *Glänta*, No 2-3.
- Lundberg, Ingrid (1991) *Kulabor i Stockholm – En svensk historia*. Botkyrka: Stiftelsen Sveriges Invandrarinstitut och Museum.
- Lundberg, Svante (1981) *Sverige tur och retur landsflykt och återkomst – brasilianer berättar*. SIV Rapport nr 2, Statens invandrarverk. Stockholm: Liber.

- (1989) *Flyktingskap – Latinamerikansk exil i Sverige och Västeuropa*. Lund: Arkiv.
- Lundgren, Britta & L Martinsson Red. (2001) *Bestämna – Benämna – Betvivla. Kulturvetenskapliga perspektiv på kön, sexualitet och politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lvux 82, *Läroplan för kommunal vuxenutbildning*. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Mac an Ghail, Máirtín (1999) *Contemporary Racisms and Ethnicities. Social and Cultural transformations*. Buckingham: Open University Press.
- Manne, Gerd & D. Lundh (1972/1984) *Svenssons* Malmö: Gleerups Förlag.
- (1995a) *Vägen till Sverige, Textbok A* Malmö: Gleerups Förlag.
- (1995b) *Vägen till Sverige, Textbok B*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Mason, Suzanne (2001) ”Strategier på sträckbänken” I *Bestämna – Benämna – Betvivla. Kulturvetenskapliga perspektiv på kön, sexualitet och politik*. Red. Britta Lundgren & Lena Martinsson. Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, Katarina (2001a) ”Ekonomisk rasism – Föreställningar om de Andra i ekonomisk invandrarforskning.” I *Sverige och de Andra – Postkoloniala perspektiv*. Red. Michael Mc Eachrane & Louis Faye. Falun: Bokförlaget Natur och Kultur.
- (2001b) *(O)likhetens geografier – Marknaden, forskningen och De Andra*. Departement of Social and Economic Geography. Uppsala: Uppsala universitet
- Maundeni, Topologo (1999) ”African Females and Adjustment to Studying Abroad” I *Gender and Education*, Vol. 11, No. 1, pp 27-42, 1999.
- Mauthner, Melanie (2000) ”Snippets and silences: ethics and reflexivity in narratives of sistering,” I *International Journal Research Methodology*, 2000, Vol. 3, No. 4, 287 – 306.
- McEachrane, Michael & Louis Faye (red) (2001) *Sverige och de Andra – Postkoloniala perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- McLaren, Peter (1986) *Schooling as a Ritual Performance – Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Merriam, Sharan B. (1988) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mills, C. Wright ([1959] 1985) *Den sociologiska visionen*. Stockholm: Arkiv.
- Mohanty, Chandra Talpade (1991) ”Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. I *Third World Women and the Politics of Feminism*. Eds. Chandra Talpade Mohanty, Ann Russo, Lourdes Torres. Bloomington: Indiana University Press.
- (1999) ”Med västerländska ögon. Feministisk forskning och kolonial diskurs.” I *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasism*

- men och det mångkulturella samhället*. Red. Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz & Håkan Thörn. Nora: Nya Doxa.
- Molander, Bengt (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- (1996) *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen – Exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan*. Göteborg: Forskningens villkor skriftserie, Göteborgs universitet.
- Molina, Irene (1997) *Stadens rasifiering – Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Geografiska regionstudier, Nr 32, Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet.
- Molina, Irene & Mekonnen Tesfahuney (1994a) ”Som man frågar får man svar. I *Invandrare & Minoriteter* 2/ 94, s 5-11.
- (1994b) ”Konsten att skapa opinion.” I *Invandrare & Minoriteter* 3/ 1994 s 33-35.
- Mulinari, Diana (1999) ”Vi tar väl kvalitativ metod – det är så lätt.” I *Mer än kalla fakta – Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Municio, Ingegerd (1987) *Från lag till bruk. Hemspråksreformens genomförande*. Stockholm Studies in Politics nr 31. Stockholms universitet: Statsvetenskapliga institutionen.
- (1993) ”Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo.” I *Invandring, forskning och politik – En vänbok till Tomas Hammar*. Författarna & CEIFO. Stockholm: CEIFO.
- Myrberg, Mats & Anna-Lena E, Gustavsson m fl (2001) *International Adult Literacy Survey: invandrades läs- skriv- och räkneförmåga på svenska*. Linköping: Linköpings universitet, Läspedagogisk institutet EMIR.
- Mäkitalo, Åsa m fl (1997) *Arbetslöshet eller utbildning? Om rekrytering av arbetslösa till komvux*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Narrowe, Judith (1998) *Under One Roof – On Becoming a Turk in Sweden*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Nationellt prov sfi: 2. Lärarhandledning. Skolverket – Stockholms universitet, centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Norstedts latin-svenska ordbok* (1998) Norstedts Förlag.
- Norstedts Svenska Ordbok*. (1990) Norstedts Förlag.
- Norton, Bonny (2000) *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Essex: Longman.
- Nunan, David (1991) ”Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25, 79-95.
- Oakley, Ann (1981) ”Interviewing Women: A contradiction in terms.” I *Doing Feminist Research*. Ed. Helen Roberts. London: Routledge.
- Olsson, Erik (red) *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

- Ong, Walter J. ([1982] 1990) *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Ortner, Sherry (1979) "On Key Symbols" in *Reader a Comparative Religion. An Anthropological Approach*. Eds. Lessa, William A. & Vogt E. Z. New York etc: Harper Row, Publishers.
- Osman, Ali (1999) *The "Strangers" Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping: Linköping University Department of Education and Psychology.
- Parati, Graziella (1997) "Looking through Non-Western Eyes: Immigrant Women's Autobiographical Narratives in Italian." I *Writing New Identities. Gender, Nation and Immigration in Contemporary Europe*. Eds. Gisela Brinker-Gabler and Sidonie Smith. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Patton, Michael Quinn (1990 [1980]) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.
- Pelissier, Cathrine (1991) The Anthropology of Teaching and Learning. I *Annual Review of Anthropology*, 26, 75-95.
- Persson, Anders (1994) *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm. Carlssons.
- (1996) *Utbildningsberoende och känslodisciplinering*. I *Egensinne och mångfald. Från 19 sociologer till Bengt Gesser*. Red. Gunnar Andersson. Lund: Arkiv.
- Popkewitz, Thomas S. (1998) *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Potter, Jonathan (1996) *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, Jonathan & Wetherell (1987) *Discourse and Social Psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Pred, Allan (2000) *Even in Sweden – Racisms, Racialized Spaces and the Popular Geographic Imagination*. Berkeley: University of California Press.
- Prieto, Héctor Pérez (2000) *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen, Uppsala universitet.
- Prop. 2000/01: 72. Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen. Regeringens proposition, Utbildningsdepartementet.
- Rabo, Annika (1992) "The Value of Education" I *Kam-Åp or Take-Off – Local Notions of Development*. Eds. Gudrun Dahl & Annika Rabo. Stockholm: Stockholm Studies in Social Anthropology, Department of Social Anthropology, Stockholm University. Almqvist & Wiksell International.

- (1995) ”Utvärdering som moderna ritualer” I *Från sanningssökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i en offentlig sektor*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- (2001) ”Kvinnoprojekt hjälper inte alltid alla.” I *Invandrare & Minoriteter* 2/ 2001 sid 24-26.
- Ramberg, Ingrid (1996) ”Jag vägrar vara en negation” Intervju med Refik Sener i *Invandrare & Minoriteter* 5-6/ 96 sid 10-11
- (2000) *Projektets mänskliga ansikten. Deltagarperspektiv på projektet ”Komjobb”, svenskstudier kombinerat med praktiskt arbete*. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Ramirez, Francisco & J. Boli (1987) ”The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization.” I *Sociology of Education* vol. 60, January sid 2-17.
- Richardson, Gunnar (1994 & 1999) *Svensk utbildningshistoria – Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Riggins, Stephen Harold (1997) ”The Rhetoric of Othering” I *The Language and Politics of Exclusion: Others in Discourse*. Ed. Stephen Harold Riggins. Thousand Oaks, London: Sage.
- RRV (1990) *Grundvux – styrning och resursutnyttjande*. Revisionsrapport. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Rollén, Berit (1994) ”Resultatet är dåligt!” I *Ny i Sverige* 2/ 1994: 17.
- Ronström, Owe (1989) ”De nya svenskarna” I *Invandrare & Minoriteter* 1/ 89: 23-29.
- Ronström, Owe, A Runfors & K Wahlström (1995) ”Det här är ett svenskt dagis” – *En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Mångkulturellt Centrum.
- Roos, Jerkka P (1992) ”Livet – berättelsen – samhället: en bermudatriangel?” I *Självbiografi, Kultur, Liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. Red. Christoffer Tigerstedt, J P Roos, A Vilkkö. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Rothstein, Bo (1994) *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS Förlag.
- Roy, Cynthia R. (2000) *Interpreting as a Discourse Process*. Oxford: Oxford University Press.
- RRV (1989) *Svenska för invandrare – ett regeringsuppdrag*. Riksrevisionsverket, dnr 1989: 372. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- (1990) *Grundvux – styrning och resursutnyttjande*. Riksrevisionsrapport. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- (1992) *Svenskundervisning för invandrare – uppföljning av 1991 års reform*. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Runfors, Ann (1993) *För barnens bästa – Läraperspektiv på andraspråksinläring*. Botkyrka: Stiftelsen Sveriges Invandrarinstitut och Museum.

- (1996) ”Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet.” I *En ”bra” svenska – Om språk, makt och kultur*. Red. Annick Sjögren m.fl. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- (1997) ”Vardaglig och administrativ kategori som forskningsempiri.” Opublicerat konferensbidrag på Imer-konferensen ”Kategoriseringar – Imer-forskningens dilemma”, Stockholm den 20-21 november 1997.
- Sachs, Lisbeth (1986) *Alfabetisering. En fråga om kultur och tänkande*. Linköping: Tema Kommunikation.
- Sahlin, Ingrid (1996) *På gränsen till bostad. Avvisning, utvisning, specialkontrakt*. Lund: Arkiv förlag.
- (1999) ”Diskursanalys som sociologisk metod.” I *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Red. Katarina Sjöberg. Lund: Studentlitteratur.
- (2001) ”’Hemlösa’ i intervjuer: myndighetsdiskurs och motdiskurs.” I *Sociologi i dag*, Årgång 31, Nr 4 / 2001, 47-71.
- Sandin, Bengt (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund: Arkiv.
- SCB (1995) *Bakgrundsfakta till Arbetsmarknads- och utbildningsstatistiken 1995: 4*.
- Schierup, Carl Ulrik & Sven Paulson (red) (1994) *Arbetets etniska delning – Studier från en svensk bilfabrik*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- SFS 1985: 1100. Skollag.
- SFS 1994: 895 Förordning om svenskundervisning för de frivilliga skolornerna.
- SFS 1994: 895 Förordning om svenskundervisning för invandrare.
- SIV (1995) *Svenskundervisning för invandrare. En statistisk redovisning av flyktingars svenskundervisning*. Statens invandrarverk.
- Sjögren, Annick (1996) ”Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism.” I *En ”bra” svenska – Om språk, makt och kultur*. Red. Sjögren, Annick m fl Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- (1997) ”Krav på ’bra’ svenska samhällets försvar mot det främmande.” I *Pedagogiska Magasinet*, 3, 20-25.
- (1998) ”Swedish as a Majority Language on the Defensive” Paper presented at the Conference Culture, Nation and Mother Tongue, Södertörn Summer University, 27-30 August 1998.
- Sjögren, Annick m.fl. (red) (1996) *En ”bra” svenska – Om språk, makt och kultur*. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Skeggs, Beverley (1997) *Att bli respektabel – Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.

- (1997) *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable*. London: Sage Publications.
- SKOLFVS 1994: 28 Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare.
- SKOLFVS 1994: 44 Skolverkets föreskrifter om betygskriterier för kurs i svenska för invandrare (sfi).
- SKOLFVS 2002: 19 Förordning om ändring i förordningen (SKOLFVS 1994: 28) om kursplan för svenskundervisning för invandrare. Statens skolverks författningssamling.
- Skolverket (1994) *Vem bestämmer? En översiktlig beskrivning av skolans styrning och ansvarsfördelning*. Stockholm: Liber.
- (1995a) *Den kommunala gymnasiala vuxenutbildningen*. Rapport nr 91.
- (1995b) *Likvärdighet i skolan – en antologi*.
- (1997a) *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. Rapport nr 131.
- (1997b) *Grundläggande vuxenutbildning*. Rapport nr 136. Stockholm: Liber
- (1998a) *Vuxenutbildning – Tematisk Rapport*. Rapport 141, Stockholm: Liber.
- (1998b) *Sfi och grundläggande vuxenutbildning. Program mål, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Liber.
- (2000) *Beskrivande data om barnomsorg och skola 2000*. Skolverkets rapport nr 192.
- Skolöverstyrelsen (1989) *Intentioner och verklighet: en uppföljning av 1986 års sfi-reform*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- (1991) *Bilder från skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Smith, Dorothy (1993) *Texts, Facts and Femininity – Exploring the Relations of Ruling*.
- Sohlman, Åsa (1996) *Framtidens utbildning – Sverige i internationell konkurrens*. Stockholm: SNS förlag.
- SOS 1995 *Skollag och skolförordningar*.
- SOU 1974: 69 *Invandrarutredningen – Invandrarna och minoriteterna*. Huvudbetänkande. Stockholm: Liber.
- SOU 1981: 86 *Svenskundervisning för vuxna invandrare, del 1. Överväganden och förslag*. Betänkande av SFI-kommittén. Stockholm: Liber.
- SOU 1984: 55 *I rätt riktning: etniska relationer i Sverige*. Slutbetänkande av Diskrimineringsutredningen. Stockholm: Liber.
- SOU 1992: 94 *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Fritzes.

- SOU 1996: 27. *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*. Delbetänkande från Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996: 55 *Sverige framtiden och mångfalden*. Slutbetänkande från Invandrarpolitiska kommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997: 158 *Vuxenpedagogik i teori och praktik – Kunskapslyftet i fokus*. En antologi från Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002: 27 *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram*. Betänkande av kommittén för svenska språket. Stockholm: Fritzes.
- Starrin, Bengt & B. Renck, (1996) ”Den kvalitativa intervjun” i *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Red. Per-Gunnar Svensson & B. Starrin. Lund: Studentlitteratur.
- Staubæs, Dorthe (1998) ”Think twice! Grænser og kategorier i opbrud” I *Kvinder, Køn og Forskning* Nr 4 1998, sid 53-71.
- Stenius, Henrik (1997) ”Konformitet blev universalitetsprincip” i *Värdetraditioner i nordiskt perspektiv*. Red. Göran Bexell & H. Stenius. Lund: Lund University Press.
- Strathern, Marilyn (1981) ”Self-interest and the social good: some implications of Hagen gender imagery.” I *Sexual Meanings. The Cultural Construction of Gender and Sexuality*. Eds. Sherry B. Ortner and Harriet Whitehead. Cambridge: Cambridge Press.
- Street, Brian V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1995) *Social Literacies – Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman Group Limited.
- Stroud, Christopher & Maria Wingstedt (1993) ”Språklig chauvinism?” I *Kultur, kultur och kultur – Perspektiv på kulturmöten i Sverige*. Red. Karl-Olov Arnstberg. Stockholm: Liber Utbildning.
- Svensson, Lennart (1990) ”Kommunikation i professioner” I *Forskning om utbildning – Tidskrift för analys och debatt*. 4/ 90, årg 17, sid 36-56.
- Swidler, Ann (1986) ”Culture in Action: Symbols and Strategies.” I *American Sociological Review*, 1986. Vol. 51 April: 273-286.
- Sümer, Sevil (1998) ”Incongruent Modernities: A Comparative Study of Higher Educated Women from Urban Turkey and Norway” I *Acta Sociologica* 1998, volume 41, pp 115-129.
- Säljö, Roger (1990) ”Språk och institution: Den institutionaliserade inlärningsens metaforer.” I *Forskning om utbildning – Tidskrift för analys och debatt*, 4/ 1990, sid 3-17.

- (1998) ”Lärande – att behärska institutionella former av kommunikation” I *Utbildning och demokrati*, 1998, Vol 7, Nr 2, sid 15-28.
- (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderlindh Franzén, Elsie (1990) *Lära för Sverige – En studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (grundvux)*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Talja, Sanna (1999) ”Analysing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method” I *Library & Information Science Research*, Volume 21, Number 4, pages 459-477.
- Telhaug, Alfred O. (1990) *Den nye uddanningspolitiske retorikken. Bilder av en internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tesfahuney, Mekonnen (1998) *Imag(in)ing the others: Migration, racism and the discursive constructions of migrants*. Uppsala: Uppsala universitet, Geografiska regionstudier, nr 34.
- (1999) ”Monokulturell utbildning” I *Utbildning och Demokrati – Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, vol 8 3/99, sid 65-84.
- Thavenius, Jan (1995) ”Det avpolitiserade språket” i *Utbildning och Demokrati*, 1995 vol 4, Nr 2, 5-17.
- Tholin, Jörgen (1992) *Att lära sig lära engelska: om elevplanerad undervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Thompson, John B (1991) ”Editor’s Introduction” I *Language and Symbolic Power*. P Bourdieu. Oxford: Polity Press.
- Thomsson, Heléne & Annie Mohl (1998) ”’Svensk-turkiska’ kvinnor i mötet med svenskt arbetsliv – berättelserna om oberoendet, tryggheten och språket.” I *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg 4, nr 4, vintern 1998, sid 271-290.
- Thörn, Catharina (2001) ”Under luppen – om forskningens metodologi och etik.” Opublicerat arbetspapper, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Trondman, Mats (1993) *Bilden av en klassresa – Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlssons.
- Trondman, Mats & Nihad Bunar (2001) ”Inledning” I *Varken ung eller vuxen – ”Samhället idag är ju helt rubbat”*. Red. Mats Trondman, Nihad Bunar med flera. Stockholm: Atlas.
- Wadensjö, Cecilia (1992) *Interpreting as Interaction. On dialouge-interpreting in immigrant hearings and medical encounters*. Linköping: Department of Communciation Studies, Linköping University.
- Walford, Geoffrey (2000) ”The over-use of interviews in ethnographic research.” Paper presenterat på Oxford Ethnography and Education Conference, 11-12 September 2000.

- Van Maanen, J (1988) *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wellros, Seija (1995) "Sagor eller sanningar" I *På lätt svenska – Invandrar-tidningen*. 14/95.
- Westin, Charles (1986) *Möten: Uganda-asiaterna i Sverige*. Rapport/ forskningsgruppen för studier av etniska relationer. Stockholm: Stockholms universitet, pedagogiska institutionen.
- (1997a) "Om kategoriseringar, forskning och utanförskap" I *IMER-nytt* nr 2/97.
- (1997b) "Det mångkulturella samhället" I *Vuxenpedagogik i teori och praktik – Kunskapslyftet i fokus*. En antologi från kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. SOU 1997: 158. Stockholm: Fritzes.
- Westin, Charles m fl (1999) *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell Migration och Etniska Relationer*. SoS-rapport 1999: 6. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Wetherell, Margaret & Jonathan Potter (1988) "Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires" I *Analysing Everyday Explanation – A Casebook of Methods*. Ed Charles Antaki. London: Sage Publications.
- (1992) *Mapping the Language of Racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. New York etc: Harvester Wheatsheaf.
- Viberg, Åke (1996) "Svenska som andraspråk i skolan" I *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Red. Kenneth Hyltenstam. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, Paul ([1977] 1991) *Fostran till lönearbete*. Göteborg. Röda Bokför-laget.
- Winther Jørgensen, Marieanne & Louise Philips (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wäremark, Lars (1994) "Sverige bilden i sfi-undervisningen" I *Invandrare & Minoriteter* 3/ 94: 16-21.
- Xavier de Brito, Angela & Ana Vasquez (1998) "Circe or Penelope? An Analysis of the *Problematique* of Latin-American Women in Exile." I *Scapegoats and Social Actors. The Exclusion and Integration of Minorities in Western and Eastern Europe*. Ed. Danièle Joly. London: Mac-Millan.
- Young, Iris Marion (1990) *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- (2000) *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.
- Zinn, Dorothy Louise (1994) "The Senegalese Immigrants in Bari. What Happens When the Africans Peer Back" I *Migration and Identity*. Eds

- Rina Benmayor & A Skotnes. *International Yearbook of Oral History and Life Stories*. Oxford: Oxford University Press.
- Ålund, Aleksandra (1988) "The Power of Definitions: Immigrant Women and Problem-Centered Ideologies". I *Migration* 4/88 sid 37-55.
- (1991) "*Lilla Juga*" *Etnicitet, familj och kvinnliga nätverk i kulturbrytningarnas tid*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- (1997) "Feminism and Multiculturalism: Recognition of Difference and Beyond." I *Sociologisk tidskrift* nr 2/97.
- (1999) "Etnicitetens mångfald och mångfaldens etniciteter – Kön klass och ras." I *Etnicitetens gränser och mångfald*. Red. Erik Olsson. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Ålund, Aleksandra & Carl-Ulrik Schierup (1991) *Paradoxes of multiculturalism*. Aldershot: Avebury.
- Özdalga, Elisabeth (1989) *Turkiets väg in i Europa*. Världspolitikens dagsfrågor 7/89. Stockholm: Utrikespolitiska Institutet.
- (1996/97) "Islam, ett hot mot kvinnorörelsen?" I *Kvinnor mot fundamentalism*. Vår/ vinter 1996-97, Nr 11-12.
- (2002) "Contrasting Modernities" I *Autonomy and Dependence in the Family – Turkey and Sweden in Critical Perspective*. Eds. Rita Liljeström & Elisabeth Özdalga. Swedish Research Institute in Istanbul Transactions Vol 11. London: Routledge

Lokala skoldokument

- Bolagisering, Dnr 320/99, Göteborgs Stadskansli.
- Förslag till förändrad organisation för utbildningsnämndens vuxenutbildningsverksamhet.
- Kursbeskrivning för elever på baskurs XX Vuxengymnasium.
- Kursbeskrivning för elever på fortsättningskurs XX Vuxengymnasium.
- Kursbeskrivning för elever på utslussningskurs XX Vuxengymnasium.
- Sfi – Kommentarmaterial till betygskriterier (1994) Gerd Asplund m fl Göteborgs Stad Utbildning.
- Tjänsteutlåtande Rnr 54/01, dnr 0879, Göteborgs Stadskansli.
- Uppdragshandling (Ny organisation för vuxenutbildning), Dnr 320/99, Göteborgs Stadskansli.
- Utbildningsnämndens Skoplan 1997-1998. Göteborgs Stad Utbildning.
- Utredningen om sfi-antagningens organisation i vuxenutbildningen. 7/3 2000. Vuxenutbildningsförvaltningen, Göteborgs Stad.
- Utvecklingsplan XX Vuxengymnasium.

Göteborg Studies in Sociology

1. Furåker, Bengt (ed.): *Employment, Unemployment, Marginalization. Studies on Contemporary Labour Markets*. Department of Sociology, Göteborg University/Almqvist & Wiksell International, Stockholm 2001.
2. Berglund, Tomas: *Attityder till arbete i Västeuropa och USA. Teoretiska perspektiv och analyser av data från sex länder*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
3. Larsson, Bengt: *Bankkrisen, medierna och politiken. Offentliga tolkningar och reaktioner på 90-talets bankkris*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
4. Blomquist, Bo: *Förskolebarnets relation till sin familj. Förändrade förutsättningar och föreställningar 1950-1990*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
5. Hansen, Lars: *The Division of Labour in Post-Industrial Societies*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
6. Gustafson, Per: *Place, Place Attachment and Mobility: Three Sociological Studies*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
7. Rigné, Eva Marie: *Profession, Science, and State – Psychology in Sweden 1968-1990*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
8. Persson, Anders: *I kräftans tecken. En historiesociologisk studie av cancerforskningens samhälleliga villkor i Sverige och USA under 1900-talet*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
9. Brnic, Anita: *Speaking of Nationality. On Narratives of National Belonging and the 'Immigrant'*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
10. Korp, Peter: *Hälsopromotion – en sociologisk studie av hälsofrämjandets institutionalisering*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
11. Sobis, Iwona: *Employment Service in Transition: Adaptation of a Socialist Employment Agency to a Market Economy. A Case Study of Lodz, Poland 1989-1998*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
12. Hellum, Merete: *Förförd av Eros. Kön och moral bland utländska kvinnor på en grekisk ö*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
13. Carlson, Marie: *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.

Doktorsavhandlingar vid sociologiska institutionen fr o m 1995

59. Börjesson, Mats: *Sanningen om brottslingen. Rättspsykiatrin som kartläggning av livsöden i samhällets tjänst under 1900-talet.* 1995.
60. Ljung, Margareta: *Lyft jorden mot himlen - växande i kvinnogrupper och kvinnliga nätverk.* 1995.
61. Björkemarken, Mariann: *Implementeringsanalys som komplement vid utvärdering - en fråga om perspektiv och förklaring.* 1995.
62. Håkansson, Kristina: *Förändringsstrategier i arbetslivet.* 1995.
63. Blomsterberg, Marianne: *Garanterade karriärer? Om social styrning och sysselsättningspolitik för ungdomar.* 1996.
64. Kohlström, Gulli: *Identitetsförändring vid anpassning till funktionshinder/handikapp.* 1996.
65. Larsson, Patrik: *Hemtjänsten ur tre perspektiv - En studie bland äldre, anställda och ledning.* 1996.
66. Oskarsson, Hermann: *En klasstrukturs uppkomst och utveckling. Akureyri 1860-1940.* 1996.
67. Thörn, Håkan: *Modernitet, sociologi och sociala rörelser/Rörelser i det moderna: Politik, modernitet och kollektiv identitet i Europa 1789-1989.* 1997.
68. Einarsdottir, Torgerdur: *Läkaryrket i förändring. En studie av den medicinska professionens heterogenering och könsdifferentiering.* 1997.
69. Åberg, Jan-Olof: *Det rationella och det legitima. En studie av utvärderingars teori och praktik.* 1997.
70. Pham Van Bich: *The Changes of the Vietnamese Family in the Red River Delta.* 1997.
71. Lalander, Philip: *Anden i flaskan. Alkoholens betydelser i olika ungdomsgrupper.* 1998.
72. Eriksson, Birgitta: *Arbetet i människors liv.* 1998.
73. Bartley, Kristina: *Barnpolitik och barnets rättigheter.* 1998.
74. Nordström, Monica: *Yttre villkor och inre möten. Hemtjänsten som organisation.* 1998.
75. Stier, Jonas: *Dimensions and Experiences of Human Identity. An Analytical Toolkit and Empirical Illustration.* 1998.
76. Jerkeby, Stefan: *Slutna cirklar. Om civila mostånds rörelser i Norge och Danmark 1940-45.* 1999.
77. Oudhuis, Margareta: *Vägen till jämlikhet. En analys av den svenska arbetarrörelsens syn på effektivitet och emancipation i arbetslivet.* 1999.
78. Johansson, Anna: *La Mujer Sufrida - The Suffering Woman. Narratives on Femininity among Women in a Nicaraguan Barrio.* 1999.
79. Theandersson, Christer: *Jobbet - för lön, lust eller andra värden.* 2000.

80. Carle, Jan: *Opinion och aktion. En sociologisk studie av ungdomar och miljö*. 2000.
81. Öhrn, Ingbritt: *Livet, identiteten och kronisk sjukdom. En socialpsykologisk studie av unga vuxna diabetiker*. 2000.
82. Mossberg Sand, Ann-Britt: *Ansvar, kärlek och försörjning. Om anställda anhörigvårdare i Sverige*. 2000.
83. Berglund, Tomas: *Attityder till arbete i Västeuropa och USA. Teoretiska perspektiv och analyser av data från sex länder*. 2001.
84. Larsson, Bengt: *Bankkrisen, medierna och politiken. Offentliga tolkningar och reaktioner på 90-talets bankkris*. 2001.
85. Blomquist, Bo: *Förskolebarnets relation till sin familj. Förändrade förutsättningar och föreställningar 1950-1990*. 2001.
86. Hansen, Lars: *The Division of Labour in Post-Industrial Societies*. 2001.
87. Björk, Micael: *Upplösningens dialektik. Bildningsmål och politisk modernitet i Sverige kring sekelskiftet 1900*. 2002.
88. Gustafson, Per: *Place, Place Attachment and Mobility: Three Sociological Studies*. 2002.
89. Rigné, Eva Marie: *Profession, Science, and State – Psychology in Sweden 1968-1990*. 2002.
90. Persson, Anders: *I kräftans tecken. En historiesociologisk studie av cancerforskningens samhällsliga villkor i Sverige och USA under 1900-talet*. 2002.
91. Brnic, Anita: *Speaking of Nationality. On Narratives of National Belonging and the 'Immigrant'*. 2002.
92. Korp, Peter: *Hälsopromotion – en sociologisk studie av hälsofrämjandets institutionalisering*. 2002.
93. Sobis, Iwona: *Employment Service in Transition: Adaptation of a Socialist Employment Agency to a Market Economy. A Case Study of Lodz, Poland 1989-1998*. 2002.
94. Hellum, Merete: *Förförd av Eros. Kön och moral bland utländska kvinnor på en grekisk ö*. 2002.
95. Carlson, Marie: *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. 2002.

