

Litteracitet och sociala nätverk

- ur ett andraspråksperspektiv



Inga-Lena Rydén

ROSA 10

Litteracitet och sociala nätverk

ur ett andraspråksperspektiv

Inga-Lena Rydén



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ROSA utkommer oregelbundet. Serien består av forskningsrapporter m.m. inom ämnet svenska som andraspråk. Det främsta syftet med serien är att ge en möjlighet att snabbt och i preliminär form avrapportera arbetet inom Institutet för svenska som andraspråk. Även andra arbeten inom ämnesområdet publiceras dock. Frågor och synpunkter är välkomna och kan riktas direkt till författarna eller till Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet, Box 200, 405 30 Göteborg.

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER:

- Anna-Britta Wallerstedt (1997) *Den receptiva ordförståelsen hos invandrarelever och deras inlärningsituation.*
- Monica Reichenberg Carlström (1998) *Koheres, röst och läsning på ett andraspråk.*
- Roger Källström (1999) *Svenska som andraspråk – lärarkompetens och lärarutbildningsbehov.*
- Suzanne Nordin-Eriksson (under medverkan av Anna Kumlin) (2000) *Inlärarautonomi speciellt ifråga om lågutbildade andraspråksinlärare.*
- Uno Källtén (2001) *Analys av Skolverkets rapporter och trycksaker under åren 1994 och 1999.*
- Ulla Sundemo och Monica Nilsson (2004) *Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan.*
- Inger Lindberg och Karin Sandwall (red) (2006) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola.*
- Inger Lindberg och Sofie Johansson Kokkinakis (red) (2007) *OrdiL - en kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år.*
- Qarin Franker (2007) *Bildval i alfabetiseringsundervisning – en fråga om synsätt*

© Inga-Lena Rydén och Institutet för svenska som andraspråk

Institutet för svenska som andraspråk
Institutionen för svenska språket
Göteborgs universitet
Box 200
405 30 GÖTEBORG

OMSLAGSFOTO: Photos.com

SÄTTNING: Janne Saaristo

TRYCK: Reprocentralen, Humanisten, Göteborgs universitet

Innehåll

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund	2
1.2. Syfte och utgångspunkt	3
1.3. Frågeställningar	4
2. Teoretisk förankring och tidigare forskning	5
2.1. Sociala nätverk	5
2.2. Begreppet sociala nätverk	6
2.3. Socioekologisk modell	10
2.3.1. En subjektiv fyrfältskarta	11
2.4. Strategier	13
2.4.1. Kommunikationsstrategier	14
2.4.2. Språkinlärningsstrategier	15
2.5. Språkliga och sociokulturella aspekter	18
2.5.1. Litteracitet	19
2.6. Sociokulturella perspektiv i andraspråksforskning	20
2.6.1. Distribuerad kunskap	21
2.6.2. Bourdieu	21
2.7. Alfabetisering	22
2.7.1. Läs- och skrivutveckling	23
3. Metod och genomförande	25
3.1. Metodbeskrivning	25
3.2. Etnografisk forskningsansats	25
3.3. Datainsamling	26
3.3.1. Urval	26
3.3.2. Data	27
3.3.3. Genomförande	28

4.	Redovisning och analys av fallstudierna	31
4.1.	Informant 1	31
4.1.1.	Willy - en presentation	31
4.1.2.	Willys subjektiva fyrfältskarta	34
4.1.3.	Willys sociala nätverk	35
4.1.4.	Willys strategier	36
4.1.5.	Sammanfattning av Willys strategier	41
4.2.	Informant 2	42
4.2.1.	Daisy - en presentation	42
4.2.2.	Daisys subjektiva fyrfältskarta	44
4.2.3.	Daisys sociala nätverk	45
4.2.4.	Daisys strategier	46
4.2.5.	Sammanfattning av Daisys strategier	51
4.3.	Informant 3	52
4.3.1.	Eliza - en presentation	52
4.3.2.	Elizas subjektiva fyrfältskarta	54
4.3.3.	Elizas sociala nätverk	54
4.3.4.	Elizas strategier	55
4.3.5.	Sammanfattning av Elizas strategier	60
4.4.	Systematisering	61
4.5.	Sammanfattning	64
4.6.	Informanternas tankar och reflektioner kring processen	70
4.6.1.	Interaktionens betydelse	70
4.7.	Tankar och reflektioner kring processen	72
4.7.1.	Information och samtal genom tolk	72
4.7.2.	Delaktighet	73
5.	Diskussion och slutsatser	75
5.1.	Sociala nätverk	75
5.2.	Strategier	77
5.3.	Läs och skrivutveckling/litteracitet	78
5.3.1.	En förändringsprocess	79
5.3.2.	Utbildningsaspekter	83
5.3.3.	Empowerment	85
6.	Slutord	87
	Referenser	89
	Bilaga 1 Min dag: 1	98

Förord

I denna rapport redovisar Inga-Lena Rydén en studie av hur analfabeter och vuxna invandrare med liten eller ingen skolbakgrund hanterar dagliga situationer som kräver läs- och skrivförståelse i det nya landet. Fokus ligger på de sociala nätverkens betydelse i denna process, dvs. på den roll som sociala relationer spelar för möjligheterna att hantera de olika roller som man som nyanländ invandrare förväntas kunna hantera i olika skriftspråkliga sammanhang och miljöer i Sverige.

Genom att nära följa några deltagare i alfabetiseringsundervisning i deras vardagliga liv har författaren givits möjlighet att ta del av deras känslor, tankar och reflektioner kring mötet med det svenska samhället. Härigenom har hon kunnat studera hur kunskap, läsande och skrivande ofta distribueras i en utbytesprocess där de sociala nätverken utgör ett centralt fundament. För informanterna i studien spelar dessa nätverk en viktig roll för möjligheterna till språkutveckling och social delaktighet i det nya landet, inte minst när det gäller att utveckla strategier som gör att vardagssituationer som kräver läs- och skrivförståelse kan hanteras.

Även om samtliga informanter fortfarande upplever att de till och från känner sig beroende av andra i många sammanhang i det svenska samhället har de goda förhoppningar om att utvecklingen går mot ett tydligare oberoende och ett större självförtroende.

Genom Inga-Lenas Rydén's studie får vi som läsare viktig insikt i vad det innebär att som vuxen i en socialt och kulturellt främmande miljö lära sig läsa och skriva på ett språk som man ännu inte behärskar. Även om det kan framstå som en omöjlig uppgift är det många som i likhet med informanterna i studien genom alfabetiseringsundervisning och ett gott stöd från nära och kära tar sig förbi alla de svårigheter som detta kan innebära och lyckas i detta imponerande projekt. Möt Willy, Daisy och Eliza och följ med dem på deras spännande resa in i det svenska skriftspråkssamhället och låt dig imponeras av deras uthållighet, viljestyrka och livsvisdom!

Slutligen ett varmt tack till Marie Carlson för hennes insatser i samband med redigeringen av denna rapport.

Göteborg den 28 juni 2007

Inger Lindberg

Föreståndare för Institutet för svenska som andraspråk

1. Inledning

”Från början när jag träffade dig tänkte jag ... Varför slösar du din tid på mig, jag som inte kan läsa och skriva? Du skulle kunna tänka om mig: Neej, det är bara skit! Jag kunde inte se mig själv, så som du kan se mig, och jag tänkte att du kommer att bli besviken och jag trodde att du skulle lämna mig med mina problem.”

Så beskriver en av mina informanter sin upplevelse av det första mötet med mig, i mars 2004. Beskrivningen ger en bakgrund till studiens innehåll om sociala nätverk och interaktionens betydelse. Sociala nätverk är så mycket mer än kontakter med människor och att studera sociala nätverk blir också mycket mer än enbart möten med människor. I de kontakter som uppstår mellan personer som deltar i en studie som denna blir jag som forskare delaktig i dessa människors vardag och får ta del av vardagssysslor, känslor, tankar och reflektioner. De situationer som uppstår återspeglar oftast nuet men innehåller också tankar, känslor och upplevelser från andra perioder i deltagarnas liv, där andra kulturer och förhållanden har bestämt livet och vardagen. Minnen och tankar som hör ihop med dessa upplevelser bär spår av både sorg och glädje och som lyssnare får jag förtroendet att bli delaktig i dessa minnen.

Delaktigheten och förtroendet har kommit att bli en styrka under arbetet med studien och har skapat en känsla av ömsesidigt utbyte, där

språket inte varit det avgörande utan snarare viljan att samtala och utbyta tankar. Förståelsen har utvecklats ur den gemensamma viljan att studera en process. Interaktionen har efterhand gett mig en komplex bild av varje enskild individ och en ökad förståelse för den ansträngning som krävs för att göra den långa språkresan¹ och utveckla läs- och skrivförmåga.

1.1. Bakgrund

Mitt intresse för alfabetisering har utvecklats ur mitt arbete som lärare i svenska som andraspråk i grundskolan och inom sfi². I grundskolan har jag träffat föräldrar som berättat om sin bristande skolbakgrund och den frustration de känt när de inte har kunnat hjälpa sina barn med skolarbetet. Inom sfi har jag i huvudsak arbetat med alfabetisering och mött deltagare som närmat sig sina studier med blandade känslor. De har uttryckt både rädsla och skepsis men också entusiasm och nyfikenhet. Det som kommit att engagera mig mest är den osäkerhet, otillfredsställelse och utsatthet som dessa människor gett uttryck för. Från att ha klarat sin familjroll och livssituation på egen hand i hemlandet har de hamnat i ett beroendeförhållande till andra här i Sverige, vilket gradvis har lett till ett bristande självförtroende. I det svenska samhället dominerar de litterata uttryckssätten, vilket lätt kan resultera i ett ofrivilligt utanförskap för den individ som inte erövat dessa.

Till Sverige har det under det senaste decenniet invandrat många som har begränsad utbildningsbakgrund och bland dem många analfabeter som idag deltar i alfabetiseringskurser inom sfi. Från mitten av 1990-

¹ Med den långa språkresan åsyftas här den omfattande process det innebär att tillägna sig ett nytt muntligt språk samtidigt som man ska eröva ett skriftspråk. //Jmf *Vidare vägar och vägen vidare* SOU 2003:77, kapitel 2: 35-67 Andraspråksresan av Lindberg, I.

² Sfi är en förkortning av svenska för invandrare.

talet har andelen deltagare med begränsad utbildningsbakgrund ökat. I Skolverkets statistik definieras gruppen som studerande med 0–6 års utbildning. I oktober 1995 utgjorde denna grupp 13,6 % av 37 990 sfi-deltagare och gruppen har sedan fortsatt att öka, för att i oktober 2000 utgöra 21,6 % av 37 322 sfi-deltagare.³ Inom denna grupp återfinns studerande som har mycket begränsad skolbakgrund eller ingen skolbakgrund alls och är i behov av alfabetisering. Under våren 2002 gjorde jag, på uppdrag av Skolverket, en lägesbeskrivning av alfabetiseringsundervisningen i Sverige⁴. Lägesbeskrivningen visar på ett stort behov av utveckling av området, både vad det gäller adekvat utbildning för deltagarna, lärarbehörighet och kunskaper bland beslutsfattare och organisatörer.

Möjligheten att ytterligare undersöka och utforska hur och på vilka villkor individer med skiftande litterat bakgrund utvecklar nödvändiga språkkunskaper ser jag som en stor utmaning. Följande studie ser jag som ett bidrag till denna kunskapsutveckling.

1.2. Syfte och utgångspunkt

Syftet med denna studie är att undersöka hur analfabeter och vuxna invandrare med liten eller ingen formell skolbakgrund hanterar dagliga situationer som kräver läs- och skrivfärdigheter i de nya sociala och kulturella miljöer de träffar på i Sverige och vilken betydelse sociala nätverk och olika strategier har i dessa sammanhang.⁵

³ Se www.Skolverket.se under Statistik/riksnivå/sfi

⁴ ”Som att öppna en dörr” Diskussion om alfabetisering – förutsättningar och utvecklingsmöjligheter samt lägesbeskrivning av alfabetisering i åtta kommuner, Skolverket 2003 a (Dnr 01 – 2001: 3630).

⁵ Studien ingick som en delstudie i projektet Lågutbildade invandras och analfabeters möte med text och bild – språkliga och kulturella aspekter på delaktighet och demokrati. Projektets finansierades av Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Se vidare www.gu.se/svenska/isa.

1.3. Frågeställningar

1. Hur hanteras grundläggande skriftspråkliga situationer i det dagliga livet som förutsätter olika grader av läs- och skrivfärdighet? Vilka hjälpmedel används och vilka personer vänder man sig till?
2. Vilka strategier har deltagare med olika bakgrundskaraktistika utvecklat för att hantera vardagliga skriftspråkliga situationer och hur har dessa förändrats i det nya livet i Sverige?
3. Finns det nätverk med ömsesidiga beroendeförhållanden för olika skriftspråkskrävande situationer? Hur ser dessa i så fall ut? Vad konstituerar dessa nätverk? Hur distribueras kunskap, läsande och skrivande inom dessa nätverk?

2. Teoretisk förankring och tidigare forskning

2.1. Sociala nätverk

Vi människor lever i sammanhang där vi utgör varandras sociala miljö och lite tillspetsat skulle man kunna säga att *"vi är upphängda i varandra"* (Forsberg & Wallmark 2002:17). Det jag är formas i löpande interaktion mellan mig och min omgivning, där jag samtidigt deltar i skapandet av andras identitet. Vi påverkas ständigt av vår sociala omvärld samtidigt som vi påverkar den. En människas identitet blir aldrig färdig. Vilka vi är fortsätter livet igenom att skapas och omskapas i nuet, i vårt samspel med nätverk och omgivning. Resultatet av detta ömsesidiga samspel är de sociala nätverk, vilka vi är beroende av för vår fysiska och psykiska överlevnad.

Till våra sociala nätverk hör livsområden som familj, släkt, vänner, arbetsplats, myndigheter med vilka vi har kontakt, liksom alla andra människor vi på något sätt samverkar med. Ett socialt nätverk kan därför inte likställas med en grupp, där alla känner varandra. I det personliga nätverket är det så att alla varken känner eller ens känner till varandra. Det som förenar är att de personer som ingår i ett socialt nätverk är viktiga för den person i vars nätverk de ingår (Forsberg & Wallmark 2002:13-17).

2.2. Begreppet sociala nätverk

I studiens tredje frågeställning tas de sociala nätverkens inbördes relationer upp, liksom deras funktion, utseende och betydelse för olika skriftspråkskrävande situationer. Här följer en presentation av begreppet, dess bakgrund och sådan forskningsanknytning som är relevant för studien.

Nätverksmetaforen användes redan tidigt inom antropologisk, sociologisk och psykologisk litteratur. Sundt⁶ (1857) använde sig av en ekologisk infallsvinkel när han under mitten av 1800-talet studerade sociologiska förhållanden och ungefär vid samma tid myntade den franske filosofen Comte⁷ begreppet sociologi. Sundt definierade mänskligt beteende i termer av relationer mellan dem som bor tillsammans och han insåg att hans informanter påverkades av de människor som de delade sina erfarenheter med. Den brittiske antropologen Radcliffe-Brown (1940) sägs vara den förste som introducerade begreppet *sociala nätverk* och han använde termen metaforiskt för att beskriva sociala strukturer. Begreppet utvecklades ytterligare för analyser inom antropologi och användes senare även inom sociologisk och politisk forskning, innan det blev mer allmänt använt. Varhelst begreppet har använts har *sociala nätverk* tillämpats på relationer som uppstått på mikronivån, i kontrast till *social klass*, som har använts för att studera fenomen på makronivån.

Betydelsen av och innehållet i begreppet *sociala nätverk* kan skilja stort mellan olika kulturer i världen med avseende på makronivåfaktorer som religiösa skillnader, generationsmönster och hierarkiska strukturer. En svenska studie av Wiklund (2002) visar att förhållandet mellan sociala nätverk och färdigheter i L2⁸ är komplext och att man inte kan dra några generella slutsatser. Flera faktorer inverkar men ingen faktor

⁶ Sundt, E. (1817-1875), norsk präst och samhällsforskare som kartlade tattarnas och lösdrivarnas villkor.

⁷ Comte, A. (1798-1857), fransk samhällsfilosof, ofta betraktad som grundare av positivismen och sociologin./NN (1990).

⁸ L2 står för andraspråket.

kan ensam anses vara avgörande och det går inte heller att hävda att begränsade färdigheter i svenska beror på bristande kontakt med svensktalande. Om man som andraspråkstalare umgås mest med svenska vänner så blir man bättre på svenska än om man inte gör det. Även om resultatet inte visar sig vara statistiskt signifikant så ger det en bild av det sociala nätverkets betydelse, samtidigt som det också visar att social nätverksanalys är ett användbart redskap för sociolingvistisk forskning.

Det sociala nätverket kan ses som ett ändlöst nät som knyter samman människor. Vi behöver bara acceptera det faktum att individer har social kontakt med andra individer, eftersom sociala nätverk handlar om individer och de relationer som knyts mellan dem och inte primärt är baserade på förutbestämda gruppstrukturer. Med hänsyn till detta kvittar det i princip vilket samhälle det handlar om och om individen hör hemma i en särskild samhällsklass; ”överklass”, ”medelklass” eller ”underklass” eller om samhället är ruralt eller urbant; det är universellt att alla individer i alla samhällen har kontakt med andra individer. Av praktiska skäl ser forskare nätverken som kopplingar till individer som är delar av nätverk. Mest intresse har riktats mot relativt starka förstahandskopplingar t.ex. till de människor med vilka individen direkt och regelbundet interagerar. Den brittiske lingvisten Lesley Milroy gav tidigt följande definition på sociala nätverk:

Genom att studera varje individs kontakter med varje annan individ kan man beskriva de sociala nätverk som förekommer inom gruppen (Milroy, 1980:46).

Tillsammans med lingvisten James Milroy genomförde Lesley Milroy i början på 1990-talet studier i ett arbetarklassområde i Belfast och lanserade en social nätverksanalys när de studerade specifika lingvistiska fenomen bland invånarna. Den språkliga variationen inom en större talgemenskap beskriver de som reflexer av de sociala nätverkens natur och karaktär. De båda forskarna bedömde antalet individer i en persons nätverk till att vara mellan 30 och 50 och i sitt arbete inriktade de sig på de starka förstahandskopplingar i det sociala nätverket med vilka individen direkt och regelbundet interagerar. Milroy & Milroy tog över den terminologi som brittiska antropologer hade börjat utveckla under sent 50-tal och beskriver sociala nätverk

och deras användningsområde utifrån beteckningarna täthet och multiplexitet (1992:5).⁹ Täthet kopplas till att alla känner alla och multiplexitet kopplas till att aktörerna känner varandra utifrån en räckvidd individuella egenskaper som kapacitet och förmåga. Enligt de båda forskarna påverkar tätheten och multiplexiteten i ett nätverk individens beteende och det är tätheten och styrkan i kopplingarna inom det sociala nätverk som är viktigast. ”... styrkan på kopplingen mellan individer i ett nätverk är viktigare än antalet kopplingar”, vilket såväl Boyd (1994) som Wiklund (2002) poängterar i sina studier.

När vi flyttar förändras det sociala nätverket och vi måste söka nya kontakter och etablera oss i nya sociala nätverk. Bott (1971) uppmärksammade att de faktorer som leder till nätverkstäthet blir starkt förändrade och ofta helt avbrutna vid migration. Faktorer som geografisk och social stabilitet och bosättning nära släktingar i homogena bostadsområden bidrar till nätverkstäthet, liksom den mer övergripande faktorn som ett stabilt norm- och värdesystem innebär. Vid flyttning över språk- och kulturgränser förändras oftast dessa faktorer radikalt och därmed även förutsättningarna för en fungerande nätverkstäthet. När grunden för fungerande sociala nätverk raderas leder det till stora individuella förändringar och påfrestningar. Samtidigt som denna situation infinner sig och den nyanlände söker tillhörighet till nya sociala nätverk kräver majoritetssamhället sin delaktighet. För delaktighet i majoritetssamhällets sociala nätverk ställs det krav på språklig och kulturell förmåga, krav som kan variera mellan olika språk och kulturer. I Sverige är dessa krav högt ställda visar den omfattande läsundersökningen, International Adult Literacy Survey,

⁹ Jämför med Boissevain (1987), en nederländsk sociolog, som kategoriserar de sociala nätverksmönstren i objektiva och subjektiva kriterier. De objektiva kriterierna anser han vara strukturella och interaktiva medan de subjektiva är direkt individrelaterade. Kategoriseringen utvecklar Boissevain genom distinktionerna struktur och interaktion, där strukturen ger en övergripande bild av det sociala nätverket och interaktionen visar på vad som sker inom nätverket på individnivå. Boissevain hänvisar till ett nätverkskontinuum, där det tätt sammanknutna nätverket kännetecknas av hög grad av täthet och multiplexitet medan dess motsats är lösare sammanknutet och mindre komplext.

(IALS)¹⁰, där Myrberg, E Gustavsson & Eriksson (1998:5) redovisar den svenska undersökningens resultat i en rapport till Skolverket och Kunskapslyftkommittéen. Genom att kraven på läs- och skrivfärdighet är högre i Sverige än i många andra länder i världen blir klyftan mellan invandrare och övrig befolkning särskilt tydlig (OECD 2000).

I ett tvåspråkigt samhälle kan interaktionsmönstret för respektive språk beskrivas med hänvisning till sociala nätverk och då kan det bli tydligt att språken används i interaktion med individer som tillhör olika kategorier. För minoritetsspråk är det vanligast att det används med familjemedlemmar och nära vänner, medan majoritetsspråket används med arbetskamrater, myndighetspersoner etc. Hur de enskilda medlemmarna använder sig av språket har samband med i vilken grad de är påverkade av andra talare i det sociala nätverket och hur de anammar olika normer för språkligt beteende (Hyltenstam & Stroud 1991:42).¹¹

Trycket att bete sig på samma sätt som övriga individer i den närmaste omgivningen blir bestämmande för hur språket används; ju tätare kontakt man har inom ett nätverk, desto mer likartat blir språket. Detta är en av förklaringarna till att inte alla individer i ett samhälle går över till att använda dess standardspråk, trots att detta har prestige (ibid. 42).

Utöver själva nätverksbegreppet har det också varit av intresse att ta del av hur man i forskningen valt att gestalta det sociala nätverket. En modell, en så kallad socialekologisk modell, liksom ”en subjektiv fyrfältskarta” skall vi strax se närmare på. I den genomgång av teori och tidigare forskning som här följer berörs även strategier för skriftspråkliga situationer, likaså sociokulturella aspekter på läsande och skrivande.

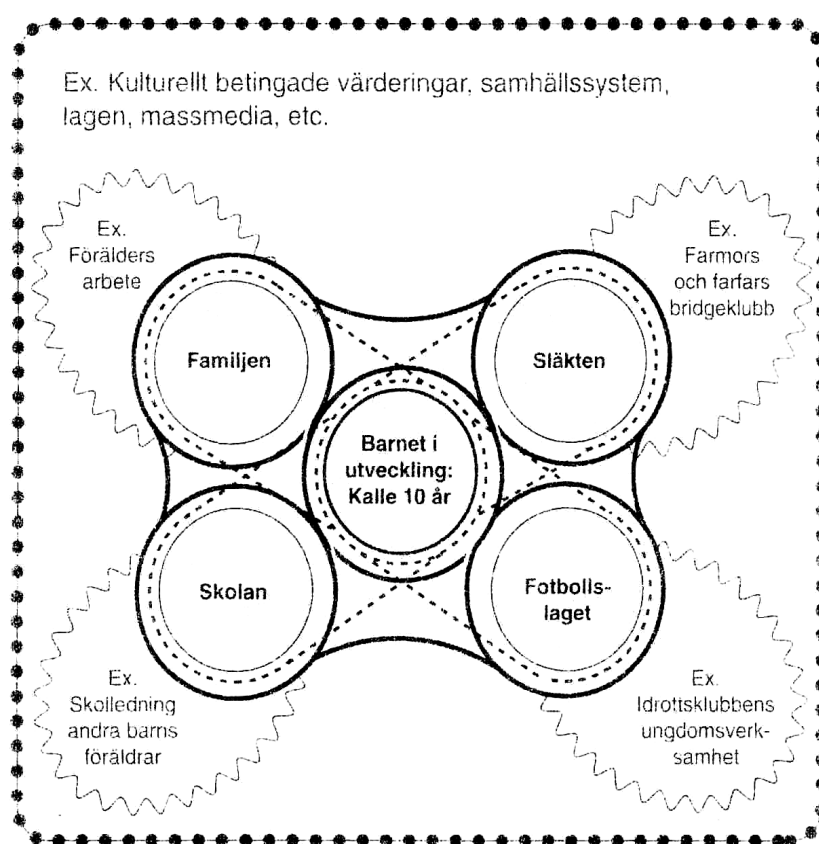
¹⁰ De två studierna gjordes 1995 och 1998 och avrapporterats samtidigt. I Sverige deltog sammanlagt 546 invandrare i åldrarna 16–65 år och läsuppgifterna genomfördes på svenska. Vid en jämförelse med totalbefolkningen i Sverige finns det i urvalet en viss överrepresentation av högt utbildade invandrare.

¹¹ Jfr med www.Integrationsverket.se och rapporten ”Statistikrapport 2004 – statistisk uppföljning av Rapport Integration 2003” och artikel i DN, från den 28 april 2005: ”Svårare att få jobb utan nätverk i Sverige”.

2.3. Socioekologisk modell

För att ge en bild av sociala nätverk har det utvecklats olika modeller. En är en socioekologisk modell som baseras på den amerikanske barnpsykologen Urie Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (1979). Han menar att det personliga nätverket består av mångfaldiga system, där somliga samvarierar och andra fungerar förhållandevis oberoende av varandra. Detta sammantaget gör att det är oerhört svårt att analysera nätverk.

Enligt Bronfenbrenner ingår vi i ett pågående samspel mellan flera sammanhang, från den individuella nivån och de sammanhang vi är delaktiga i, till det omgivande samhällets olika nivåer. Han liknar den ekologiska miljön vid nätverk, inneslutna i varandra som en uppsättning ryska dockor. Det sociala nätverkets samspel och ekologi beskriver han åskådligt med hjälp av en utvecklingsekologisk modell (Forsberg & Wallmark 2002:43/Bronfenbrenner 1979).



FIGUR 2:1 *Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (Forsberg och Wallmark, 2002:43)*

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell utgör grunden för den socialekologiska modell som beskrivs av Forsberg och Wallmark (2002:43 ff.) I min studie hänvisar jag fortsättningsvis till denna modell.

Modellens centrum utgörs av barnet/individen i utveckling. Individen ingår i olika mikrosystem (markerade som cirklar) som representerar familjen, släkten, skolan, fotbollslaget/klubben. Inget mikrosystem är generellt viktigare än något annat. Det systemet vi just befinner oss i är det viktigaste, menar Bronfenbrenner

De kontaktväggar som finns mellan människas olika mikrosystem kallas mesosystem (markerade som streckade linjer mellan mikrosystemen) och utgörs av en mellanliggande nivå i nätverket. I mesosystemet tas kontakter om och kring individen mellan de olika mikrosystemen i syfte att på olika sätt påverka individen. Dessa kontakter tas utan att individen själv medverkar eller ens är medveten om dem.

Utanför mikrosystemen finns exosystemen (markerad som ”nät” runt mikrosystemen) som är system som ligger utanför individen, vilka denne påverkas av men ändå inte tillhör. Sådana exosystem är t.ex. anhörigas arbeten, skolledning, myndigheter m.m.

I den sociala ekologin kring individen finns en övergripande nivå det s.k. makrosystemet (utgör bakgrund och inramning till modellen). Detta system handlar om det omgivande samhällets totalitet och det är svårfångat och mångfacetterat. Hit hör våra kulturellt betingade värderingar så som de är uttryckta i t.ex. religion, lagstiftning och i den politiska och ekonomiska makten. Makrosystemets inverkan påminns vi ständigt om genom massmedia (Forsberg & Wallmark 2002).

2.3.1. En subjektiv fyrfältskarta

För min studie har jag sökt efter en modell som ger en åskådlig bild av en individs sociala nätverk och samtidigt är användbar och applicerbar på personer med stora såväl som små nätverk. Jag har då funnit en

nätverkskarta med en socialekologisk modell, vara en lämplig utgångspunkt. En sådan modell bestämd av en s.k. subjektiv fyrfältskarta har utvecklats av Klefbeck & Marklund¹² (1987) i deras arbete med att handleda och utbilda inom familje- och nätverksterapi.

Nätverkskartan/den subjektiva fyrfältskartan har utvecklats för att åskådliggöra en persons sociala nätverk och har fokus på den socialekologiska modellens mikrosystem, där familjen, släkten, det dagliga livet och övriga står i centrum. Mikrosystemets ständiga påverkan av mesosystemet, de olika exosystemen och det övergripande makrosystemet existerar här som viktiga bakgrundsfaktorer. Nätverkskartan används i socialt behandlingsarbete vid samtal mellan klient och terapeut. Personen/klienten ritar själv en subjektiv fyrfältskarta för att åskådliggöra sitt eget sociala nätverk. Kartans fält visar mikrosystemet, här representerat av de fyra livsområden som anses vara de mest betydelsefulla i vår västerländska kultursfär (Klefbeck & Marklund 1987:54-56):

Familj/”De som bor under samma tak”

Släkt/Hit hör alla som genom blodsband är kopplade till individen, och deras biologiska släktingar; som t.ex. ingifta och sambosläktingar.

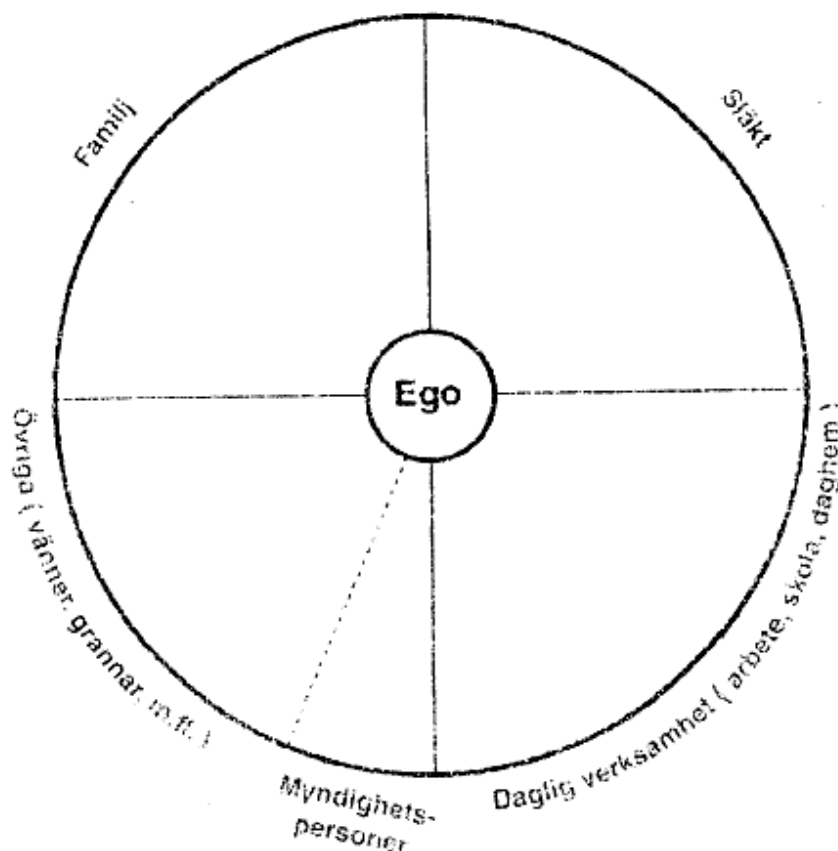
Daglig verksamhet & myndighetspersoner/Arbete, skola, dagis, integrationsenhet, socialbyrå, personer som individen träffar så gott som dagligen genom någon strukturerad verksamhet.

Övriga/Vänner, grannar och alla andra som är viktiga för individen själv.

Den subjektiva fyrfältskartans fokus på individens mikrosystem åskådliggör på ett bra sätt informanternas sociala nätverk. Utifrån informanternas information om det egna sociala nätverket har jag

¹² Johan Klefbeck är leg. psykolog och leg. psykoterapeut och Kerstin Marklund är socionom, symboldramaterapeut och leg. psykoterapeut.

använt den subjektiva fyrfältskartan för att på ett systematiskt sätt åskådliggöra dessa nätverk.



FIGUR 2:2 *Fyrfältskarta av Klefbeck & Marklund (Forsberg & Wallmark, 2002:55)*

2.4. Strategier

Studiens andra frågeställning tar upp vilka strategier deltagare med olika bakgrundskaraktistika utvecklat för att hantera vardagliga skriftspråkliga situationer och hur dessa har förändrats i det nya livet i Sverige. Under hela vårt liv utvecklar och förändrar vi människor olika strategier för att hantera vardagliga situationer. När mitt barnbarn t.ex. ska få tag på ett äpple som ligger i en skål på bordet så hämtar han en stol och klättrar upp för att hämta det och när jag ska komma ihåg en kod eller sifferkombination ger jag det alltid en talrytm. De strategier

vi utvecklar och förändrar efterhand är ett resultat av de livsförutsättningar och krav vi befinner oss i.

Arlene Fingeret (1983) studerade 43 vuxna, nästan illitterata personer, i en stadsmiljö i USA i syfte att åskådliggöra informanternas sociala relationer och betydelsen av litteracitet i deras sociala värld. Fingeret studerade informanternas sociala nätverk och la märke till att dessa fungerar på samma sätt som muntlig interaktion; man tar och ger och utbyter tjänster utifrån behov, oberoende om man är litterat eller inte. Hon konstaterar att illitterata vuxna visar på en rad förmågor för att förstå samhället och utvecklar strategier för att ta aktiv del däri. Strategierna skiljer sig åt i olika sociala miljöer och beroende på vilka resurser som står till buds, liksom vilka svårigheter och hinder som människor brottas med.

För att få en bakgrund till ämnesområdet strategier har jag undersökt vilka språkinlärningsstrategier som är relevanta för andraspråksinlärare och presenterar här några forskares kategoriseringar av sådana strategier.

2.4.1. Kommunikationsstrategier

Granberg (2001) redovisar i sin avhandling olika strategier som är relevanta för andraspråksinläringen och delar in dem i kommunikationsstrategier och språkinlärningsstrategier. Granberg hänvisar till Faerch och Kasper (1983) som menar att strategier alltid förutsätter någon slags medvetenhet och de hävdar att det finns planer som används medvetet av alla språkanvändare men att det också finns planer som används medvetet av en del men inte av andra och/eller planer som enbart används i vissa situationer.¹³

¹³ Faerch & Kasper (1983) pekar dessutom på den möjliga existensen av en automatiserad plan; en plan som från början använts medvetet för att sedan ha automatiserats. Som en konsekvens av detta definierar de kommunikationsstrategier som ”potentiella/slumrande medvetenhetsplaner”. Faerch & Kasper teorier ifrågasattes under 90-talet av Bialystok (1990) utifrån ett processororienterat perspektiv.

Kommunikationsstrategier utgår från individen, är målorienterade och problemorienterade och har en avsiktspotential. I Granbergs avhandling presenteras en allmän psykolingvistisk talproduktionsmodell som innehåller två huvudfaser; en planeringsfas och en utförandefas. När individen upplever att hon/han har problem med att nå sina kommunikationsmål använder hon/han kommunikationsstrategier. Granberg beskriver utifrån Faerch & Kasper (1983) två slags kommunikationsstrategier:

Reducerandeförenklande strategier

Genomförandestrategier

Reducerandeförenklande strategier/reduction strategies har karaktären av ett avvaktande, planerande beteende vilket i allmänhet leder till en förändring av kommunikationssättet. I studien använder jag mig av beteckningen reducerande strategier.

Genomförandestrategier/achievement strategies får som konsekvens att individen bibehåller sitt mål och utvecklar alternativa planer att nå detta mål. I studien använder jag mig av beteckningen genomförandestrategier (jfr Lindberg, 1996).

2.4.2. Språkinlärningsstrategier

I forskning av Oxford m.fl. (1990) delas språkinlärningsstrategier in i direkta och indirekta strategier. Direkta strategier avser de strategier som inläraren använder i den direkta manipulationen av andraspråket och definieras som tekniska. Indirekta strategier avser det sätt på vilket inläraren reglerar sin inläring.

Vid definitionen av språkinlärningsstrategierna använder jag mig av Granbergs kategorisering och kompletterar med strategier som är relevanta för studien och som jag själv definierat utifrån de iakttagelser jag gjort vid fallstudierna.

Direkta strategier

Direkta strategier använder inläraren i den direkta manipulationen av andraspråket och de definieras ofta tekniskt.

- *Minnesstrategier/memory strategies* används för att lagra information, skapa mentala kopplingar och göra återkopplingar.
- *Kognitiva strategier/cognitive strategies* används för praktiska och skapande situationer och för att se orsakssamband. Till de kognitiva strategierna har jag kopplat två strategier som kan ses som undergrupper:
 - *en jämförande strategi*; används för att jämföra bokstäver, siffror, tal och priser samt för att räkna
 - *en perceptuell/spatial¹⁴ strategi*; används för att informera sig med hjälp av det man ser och har en tidigare bild av som exempelvis skyltar, tecken, ordbilder och färger
- *Kompensationsstrategier/compensation strategies*, används för att komma över hinder i läsning och skrivning

¹⁴ Perception är ett delområde inom kognitiv psykologi. Perceptionsprocessen är den process där människan tolkar signaler som når hjärnan via sinnesorganen. Rymduppfattningen, eller den spatiala förmågan, handlar om våra föreställningar om det som ligger bortom det som vi kan nå via våra sinnen. Den ligger bortom det som vi kan se och höra men vi kan förnimma och föreställa oss detta. När vi vanligtvis talar om spatial förmåga sammanlänkar vi den med vår visuella perception. Perceptionen handlar här om grundläggande förmåga att uppfatta färg, form, storlek, riktning, linjers lutning etc. Perceptionen är den stora delen medan det spatiala står för det ”lilla” men är ändå så avgörande för hur vi uppfattar och orienterar oss i världen. Utan den spatiala förmågan blir omgivningen obegriplig och osynkroniserad. På ett sätt kan man säga att det spatiala reglerar själva varseblivningen och bidrar till att skapa en djupare förståelse av det upplevda rummet. Den får oss att förnimma tiden och dess rörelse i rummet. På detta sätt sammanlänkas tid och rum till en begriplig och meningsfull enhet (Google, svenska/Kognitiv Screening/Tid och rum/Information © Adler & Adler 2003).

Indirekta strategier

Indirekta strategier använder inläraren för att reglera sin inläring.

◦ *Metakognitiva strategier/metacognitive strategies* används för att planera, analysera, organisera, åse och utvärdera den egna inläringen. Till de metakognitiva strategierna har jag kopplat två strategier som kan ses som undergrupper:

- *en ursäktande strategi*; används framförallt för att få bekräftelse

- *en bekräftande strategi*; används för att få bekräftelse, åse och utvärdera den egna inläringen

◦ *Affektiva strategier/affektive strategies* används för att reglera känslor under inlärningsprocessen

◦ *Sociala strategier/social strategies* används för att skapa tillfällen för språkanvändning

Språkinlärningsstrategier	
Direkta strategier	Indirekta strategier
◦ <i>minnesstrategier</i> - <i>en ursäktande strategi</i> - <i>en bekräftande strategi</i>	◦ <i>metakognitiva strategier</i>
◦ <i>kognitiva strategier</i> - <i>en jämförande strategi</i> - <i>en perceptuell/spatial strategi</i>	◦ <i>affektiva strategier</i>
◦ <i>kompensationsstrategier</i>	◦ <i>sociala strategier</i>

De här presenterade strategierna är mitt främsta analysverktyg i studier av inlärares strategianvändning och jag återkommer till dem i samband med redovisningen av fallstudierna. Det mesta av forskningen kring språkinlärningsstrategier är beskrivande och orienterade mot att utforska hur framgångsrika inlärare använder sina strategier. I en omfattande forskningsöversikt av Oxford och Burry-Stock (1995) kom man fram till att mer avancerade inlärare använder

strategier frekventare än mindre avancerade inlärare. Detta bekräftades också i en studie av Wharton (2000) som fann att tvåspråkiga föredrar sociala strategier och använder jämförelsevis få affektiva strategier. Ellis (1994:558) menar att det troligen inte är en fråga om kvantitet utan mer en fråga om kvalitet. Med andra ord kan det vara så att goda strategianvändare är bra på att utveckla rätt strategier för rätt uppgifter (jfr Granberg 2001).

2.5. Språkliga och sociokulturella aspekter

Hur studiens målgrupp hanterar grundläggande skriftspråkliga situationer, vilka hjälpmedel de använder och till vilka personer de vänder sig är den första frågeställningen i studien.

Förmågan att läsa och skriva uppfattas och beskrivs allt mer i dagens forskning som en sociokulturell praktik och mindre som en neutral teknik. Den tidigare betoningen av läsandet och skrivandet som en individualistisk kognitiv process har tonats ner och fått ge plats åt en bredare tolkning med utgångspunkt i olika sociala kontexter. I sfi-sammanhang betonas ofta språket som det verktyg man behöver för att få tillgång till och bli delaktig i samhället. Språket och dess olika funktioner ska kunna användas i många olika sammanhang och vara kopplat till olika sociala praktiker. Heath talar om språksocialisering som en opretentiös socialisering, där respons är förutsättningen för en utveckling mot att bli litterat (Heath, 1983; Street, 1995; Säljö, 2000). De normer och värderingar som råder i det samhälle där man lär sig läsa och skriva utgör del av den sociala kontext där inlärningen sker och finns därmed inbyggd i själva läsandet och skrivandet. Både den enskilde individen och samhället i stort påverkas ständigt av sociala, politiska och kulturella faktorer och det innebär att läs- och skrivundervisningen aldrig kan vara neutral (Street, 1986, 1995; Freire, 1968 Wallace, 1986, Barton, 1994, Franker, 2004). Inom det svenska forskningsfältet har även Sachs (1986) och Carlson (1994) beskrivit litteracitet. Termen litteracitet var inte vedertagen 1994. Då användes olika termer för engelskan literacy, bl.a. "litteralitet" (jfr

Carlsson, 1994). Termen litteracitet används och förklaras även av Skeppstedt (2002).

2.5.1. Litteracitet

Begreppet litteracitet är brett och skiljer sig från den traditionella synen på läsande och skrivande. UNESCO¹⁵ omdefinierade och utvecklade litteracitetsbegreppet redan på sjuttioalet. Här menar man att en persons färdigheter måste ses i relation till både individens behov och samhällets behov och i deras definition delas litteraciteten upp på två nivåer; *baslitteracitet* och *funktionell litteracitet*.

På den första nivån tillägnar sig individen baslitteracitet "*A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life*"./Individen ska kunna läsa och skriva en enkel text med ett känt innehåll (UNESCO 2001:11).

På den andra nivån tillägnar sig individen funktionell litteracitet. "*A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community*"./Individen kan använda läsning och skrivning i praktiska situationer i samhället, en förmåga som tydligt visar sin relativitet gentemot samhället (ibid.).

Vilka litteracitetsnivåer det handlar om i det individuella fallet och till vilken nivå individen behöver utveckla sina färdigheter beror alltså på vilket samhälle man tillhör. Det är fullt möjligt att en individ kan uppfattas vara en fullgod och kompetent läsare och skrivare i ett samhälle men inte i ett annat.

Numera talar man i internationell forskning och inom UNESCO om BLC, *Basic Learning Competence*, vilket innefattar förmåga att använda läsning, skrivning och aritmetik (de fyra räknesätten) både vad det

¹⁵ UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

gäller skolsammanhang och samhällsliv. BLC betonar vikten av att individen utvecklar sin förmåga att lösa problem och utvecklar s.k. life skills för att kunna leva upp till de olika vuxenroller som samhället förväntar sig av t.ex. en förälder, en arbetstagare och en medborgare (ibid.).

2.6. Sociokulturella perspektiv i andraspråksforskning

När man som illitterat invandrare eller flykting ska tillägna sig läs- och skrivfärdigheter sker det samtidigt som man lär in ett helt nytt språk. Den processen ställer krav på såväl utbildningsverksamheter som praktiker och forskare. Andraspråksforskningen har under senare år allt mer fokuserat på den sociala interaktionens betydelse i inlärningsprocessen. Denna mer komplexa syn på andraspråksinläring, där man tar hänsyn till såväl sociala, kulturella som kognitiva aspekter, företräds av forskare som t ex Donato (1994) och van Lier (1996). De understryker att den individuella språkinläringen påverkas av en mängd faktorer som har att göra med inläraren själv men också med de socio-kulturella omständigheter under vilka inläringen äger rum (jfr Lindberg 1999). Denna forskning utgår från Vygotskys sociohistoriska teori om inläring och utveckling, i vilken han hävdar att det är omöjligt att göra en strikt uppdelning mellan sociala och individuella processer (Vygotsky, 1962, 1978). Om man utgår från Vygotskys synsätt så är det tack vare den sociala interaktionen som det skapas sociala, kognitiva och språkliga stödstrukturer för lärandet. Utifrån min erfarenhet som alfabetiseringslärare delar jag detta synsätt, där det återkommande och i olika utbildningssituationer bekräftas vilken stor betydelse den sociala interaktionen har.

2.6.1. Distribuerad kunskap

Litteracitet ses i många fall som en gemensam angelägenhet och ett gemensamt ansvar. Ett sådant ansvar kopplas då snarare till familjen än till den enskilde individen och man ser det inte som något nödvändigt att alla behärskar läs- och skrivfärdighet fullt ut. Om någon i familjen eller i den nära släkten eller vänskapskretsen tar på sig en medierande roll så är det tillräckligt för att man ska kunna sköta det läsande och skrivande som behövs. Utifrån ett kulturhistoriskt perspektiv på kunskapen som distribuerad så stämmer denna kollektiva syn på litteracitet och dessa nätverk väl överens (Cole & Engeström, 1993). Man skulle kunna använda begreppet distribuerad kunskap för att beskriva det fenomen som uppstår när förmågan att läsa och skriva är färdigheter som används i en utbytesprocess. Istället för något man själv inte kan byter man till sig något man kan. Carlson har i detta sammanhang påpekat att förmågan att läsa och skriva och andra färdigheter kan *”bli reciproka delar i en utbytesprocess och därmed behöver inte alla individer bli skickliga vad gäller varje färdighet. Det man inte själv kan, går att byta sig till från någon annan”* (1995:22).

2.6.2. Bourdieu

Bourdieu's språkanalysteori visar också på språkets sociokulturella grund och belyser språkets makt liksom de möjligheter respektive hinder som blir synliga vid språktillägnet. Under temat: *”Rätten att tala”* i tidskriften *Skeptron* (1984) återges delar av innehållet i Bourdieus språkanalytiska skrift *Ce que parler veut dire* (1984) *”Vad det vill säga att tala”*. Bourdieu redogör här för sin uppfattning om språkets sociokulturella grund och det språkliga utbytets ekonomi, vilket också är artikelns underrubrik.

Bourdieu menar till skillnad från lingvister som de Saussure och Chomsky att det är den sociala världens logik som bör ligga till grund för språkanalysen. Det går inte att betrakta språket som ett autonomt, homogent och neutralt objekt, då lingvistiska interaktioner alltid rymmer sociala strukturer både i de vardagliga, personliga samman-

hangen, såväl som i de officiella. Oberoende hur personlig eller obetydlig en lingvistisk interaktion kan tyckas vara, så bär den spår av den sociala strukturen och uttrycker den likaväl som den hjälper till att reproducera den. Lingvistiska uttryck är produkter förankrade i en specifik social situation och det finns sociala lagar att följa vad det gäller konstruktionen. Språk ska därför studeras i sina sociala sammanhang eftersom skillnader i sätten att tala hänger ihop med sociala skillnader och Bourdieu menar att språket används både för att särskilja och för att upprätthålla skillnad. Därmed är språk att betrakta som maktmedel på det språkliga fältet och all språklig praktik kommer härigenom att bedömas utifrån de dominerandes legitima normer och praktik (Bourdieu, 1982).

Det innebär att den som befinner sig långt från det legitima språket på marknaden riskerar att bli marginaliserad. Majoritetssamhället är överlag intolerant mot den som har svårt att uttrycka sig och göra sig förstådd på svenska och då handlar det inte enbart om att uttrycka sig grammatiskt korrekt utan också om en pragmatisk förmåga. För att accepteras måste man också kunna göra sig själv hörd, bli tagen på allvar och respekterad, ha auktoritet och förmåga att bli lyssnad på (Carlson, 1995).

2.7. Alfabetisering

Begreppet alfabetisering används i Sverige oftast i samband med den utbildning som bedrivs för vuxna invandrare som inte har haft möjlighet att lära sig läsa och skriva tidigare i sitt liv. I svensk kontext har Sachs (1986) skrivit om alfabetisering som en fråga om kultur och tänkande och Franker har i flera artiklar (2000, 2003 & 2004) beskrivit begreppet alfabetisering i relation till att vara litterat och att utveckla litteracitet. I en artikel (2004) presenterar Franker olika dimensioner av litteracitet och hur de tar sig uttryck i samhället och det komplexa samband som råder mellan sociokulturella fenomen.

Litteracitetsbegreppet utvecklar Franker med hänvisning till Williams & Snipper (1990) och som visar på tre olika dimensioner av litteracitet:

funktionell litteracitet/förmågan att använda läsning och skrivning i praktiska situationer i det samhälle man lever i¹⁶

kulturell litteracitet/synliggör hur språkanvändning och beteendegnormer återspeglar underliggande ideal, normer och värderingar i samhället och

kritisk litteracitet/läs- och skrivaktiviteter som blottlägger underförstådda budskap och värderingar.

Franker (2004) menar, i linje med omfattande internationell forskning, att det inte räcker att vara funktionellt litterat för att klara sig både i formella och informella utbildningssituationer. För att en individ ska kunna tillgodogöra sig samhällets krav på litteracitet behöver man erövra alla de tre dimensionerna.

2.7.1. Läs- och skrivutveckling

Ur ett andraspråksperspektiv tycks läsutveckling se likadan ut oberoende av vilket skriftsystem det handlar om. Det första inläraren upptäcker i mötet med skrift är dels hur skrift skiljer sig från det vi kallar bild, dels hur den uppträder som regelbundna strukturer i exempelvis rader, mellanrum och interpunktion. Inläraren härmar i detta initialskede ett läsarbeteende men har inte blivit medveten om fonem – grafemkorrespondenterna eller ”knäckt läskoden”. Detta initialskede har fått olika benämningar som pseudoläsning, gissningsläsning eller begränsad läsning (Franker, 2004).

¹⁶ BLC, *Basic Learning Competence*/ document literacy/quantitative literacy & prose literacy

De skrivna orden uppfattas från början oftast som helheter eller bilder. Inläraren gör en logografisk tolkning av helheten och analyserar sedan orden i beståndsdelar i grafem och fonem och gör en alfabetisk tolkning. Numera menar flera forskare att inläraren upptäcker detta genom det egna skrivandet. Inläraren vet själv vad hon/han vill skriva och har ljuden som minnesspår i sitt huvud medan okänd text mer handlar om att lista ut vad någon annan har tänkt (Björk & Liberg 2000 och Dahlgren m.fl. 1999). När inläraren utvecklat den logografiska tolkningen och kan analysera orden i fonem och grafem övergår utvecklingen i en mer eller mindre automatiskt avkodning, en ortografisk tolkning. Inläraren läser nu ord och orddelar som helheter men kan också analysera dem om så behövs (jfr Franker 2003 & 2004).

3. Metod och genomförande

3.1. Metodbeskrivning

Min studie har inspirerats av en etnografisk forskningsansats, där datainsamlingen sker genom deltagande observation, intervjuer och samtal av olika slag. Det har inneburit att jag bl.a. har studerat vardagliga möten med skriftkrävande situationer.

3.2. Etnografisk forskningsansats

Med etnografisk forskningsansats menas här att studien görs i en naturlig miljö och utifrån ett holistiskt perspektiv med stor tonvikt på kontexten. Studien utgår från relevanta teorier om sociala och kulturella processer som övergripande vägledning för observation och tolkning. Vidare är studien inriktad på ”insiderns” syn på verkligheten, det emiska¹⁷ perspektivet och söker därigenom förklara deltagarnas implicita, kulturella kunskap. Som redan nämnts sker datainsamlingen genom deltagande observation, intervjuer och samtal av olika slag samt insamling av material och skilda dokument av och om fältet och dess aktörer. Fallstudier är vanliga i etnografiska studier och i den här studien genomförs tre fallstudier.

¹⁷ Emiska står för det kulturellt baserade.

Etnografisk forskning bidrar till att bredda och utveckla forskningen kring språk, litteracitet och "numeracy",¹⁸ hävdar Barton & Hamilton (2003). De menar att etnografisk forskning ger en ökad förståelse när det gäller prioriteringar av verksamhetens innehåll och planering. Flera aktuella etnografiska studier av litteracitet ger exempel på framgångsrika förhållningssätt och arbetsformer. Men viktigast av allt är att denna typ av forskning blottlägger mytbildningen kring litteracitet genom att ifrågasätta den förenklade syn som präglar diskussionen kring dessa frågor samtidigt som den erbjuder nya möjligheter att samtala om litteracitet. Den etnografiska forskningsinriktningen ger information om de studerandes liv, de studerandes behov och de studerandes motivation – kunskaper som är väsentliga för att framgångsrikt lyckas med att förbättra och utveckla förhållningssätt, arbetssätt och arbetsformer (NRDC Conference 2003).

3.3. Datainsamling

3.3.1. Urval

Under våren 2003 tog jag inom ramen för projektet *"Lågutbildade invandrarers och analfabeters möte med text och bild - språkliga och kulturella aspekter på delaktighet och demokrati"* kontakt med två sfi-anordnare i Göteborg för att få möjlighet att söka informanter som skulle kunna delta i våra delstudier. Projektet presenterades vid två möten med lärare där vi informerade om projektets innehåll och forskningsetik. Därefter påbörjades ett samarbete som gick ut på att hitta kursdeltagare som kunde vara aktuella för ett närmare samarbete. Förarbetet pågick under hela vårterminen men avbröts i samband med att Irakkriget bröt ut. Oron i grupperna gjorde att vi valde att avvakta

¹⁸ Numeracy = "räkneförmåga"/ In the home, workplace, or community, adults often need to manage various types of quantitative situations or interpret information that may involve numbers, measurements, probabilities, shapes, statistical information, or quantitative arguments. ALLSS/Adult Literacy and Life Skills Survey

utvecklingen och urvalet fullföljdes först vid höstterminsstarten och då enbart hos en av sfi-anordnarna. I samråd med en av lärarna utvecklade jag kontakt med fem deltagare i två omgångar. De två första valde att lämna projektet under hösten 2003 medan de övriga tre fungerat som studiens informanter.

Urvalet har gjorts med tanke på att få viss variation vad gäller kön, ålder, språk och familjesituation. Jag har sökt informanter av båda könen ur högfrekventa språkgrupper inom sfi, i första hand yngre personer med barn i skolan och/eller inom barnomsorgen. Studiens tre informanter representerar tre olika språkgrupper, en större språkgrupp och två mindre.

3.3.2. Data

Studien data består av intervjuer, deltagande observationer och veckoschema:

- Intervjuer som jag, med informanternas tillstånd, har bandat och där-
efter transkriberat, sammanställt och studerat. Jag har skrivit ned
informanternas sätt att uttrycka sig och inte undvikit språkfel. Där-
emot har jag ibland blivit tvungen att justera texten för att den ska
vara möjlig att förstå. Jag har dock inte konsekvent kompletterat tran-
skriptionen med kroppsspråk, miner, andningspauser och liknande.
- Deltagande observationer i studiemiljön och i och utanför hemmet,
där jag parallellt har fört anteckningar.
- Veckoschema¹⁹

¹⁹ För att undersöka hur informanternas hanterar skriftkrävande situationer vid var-
dagliga möten har jag använt mig av en interaktiv forskningsmetod i form av ett
veckoschema, efter modell av Arvind Bhatt (2002). Informanternas har fört en
enkel dagbok över sina skriftspråkliga kontakter under en vecka. Schemat kallas
”Min dag 1, 2 & 3” (se exempel bilaga 1). Efter veckans slut har anteckningarna
följts upp av ett samtal med tolk.

3.3.3. Genomförande

I början av september 2003 träffade jag var för sig en kvinnlig och en manlig informant i ett samtal med tolk. Jag träffade båda vid ytterligare två tillfällen, i det ena fallet hemma hos informanten och i det andra på ett café och i båda fallen även hos sfi- anordnaren. För båda uppstod emellertid problem i familjen och de valde därför att lämna projektet.

Från det positiva utgångsläget utvecklades situationen till att bli helt låst och jag tvingades konstatera att jag stod utan informanter. Det var bara att börja från början och söka nya informanter. Återigen tog jag kontakt med en av lärarna och vi samrådde kring flera personer som skulle kunna vara aktuella som informanter. Läraren förhörde sig om några av kursdeltagarna kunde tänka sig att samarbeta och på så sätt fick jag kontakt med personer som blev intresserade av att delta. I mitten av november 2003 träffade jag var och en av dem för första gången i ett samtal med tolk och därefter stod det klart att jag hade tre nya informanter. Vårt samarbete har sedan fortsatt till och med maj 2004 och den intensivaste datainsamlingsperioden var under perioden januari till mars 2004. I den följande redovisningen presenteras informanterna med fingerade namn.

Mötet med informanterna

Vid det första mötet uttryckte de studerande sitt intresse för projektet och såg fram emot att få vara med. Men redan vid vårt andra möte kom det upp frågor och funderingar som visade på viss skepsis och jag fick i detalj förklara syftet med studien.

Av de ursprungliga fem sa alla utom en omedelbart att jag var välkommen att följa med dem hem och att det skulle gå bra när som helst. När vi sedan träffades för att bestämma en sådan tid var det inte lika enkelt att ordna med besök i hemmen.

Efterhand som vi träffats har intresset för att utbyta tankar om varandras vardag ökat och jag har fått många frågor om min familj, om

mina barn, om var jag handlar, vad jag gör hemma och vad jag gör på fritiden. Vi har också utbytt tankar och idéer om mat och kläder och andra vardagsnära ting. När vi träffats har informanterna också frågat mig mer och mer om hur jag upplever deras situation i skolan och hur jag tycker att de klarar sig och vad jag tror om deras framsteg. Behovet av återkoppling och bekräftelse har varit påtagligt.

Min roll i processen

Vid det första tillfället har jag informerat om studien, dess syfte och om värdet att få mer kunskap och förståelse om hur litteracitetsutbildningen ska kunna förbättras i Sverige, eftersom vi ännu inte har tillräcklig vana och kunskap att hantera sådan utbildning. Jag har förklarat för var och en att det är genom att följa undervisningen och genom att vi tillsammans iakttar individuella upplevelser och tankar som det blir möjligt att utveckla idéer och skapa möjligheter att förbättrar utbildningsområdet. Dessutom har jag förklarat att det inte handlar så mycket om att visa mig vad man kan och lär sig utan mer om hur man upplever det svenska samhället och vilka behov man har av att förstå genom att läsa och skriva.

I min roll som forskare har jag från början poängterat betydelsen av att mitt arbete helt och hållet bygger på frivillighet och jag har försökt vara lyhörd för de skiftningar i intresse som uppstått. Vid varje tillfälle då någon varit tveksam har vi haft ett samtal kring vari tveksamheten bestått. Från början förklarade jag också att det är viktigt för mig att ingen känner sig pressad att samarbeta och att jag håller i kontakterna och tar hjälp av utbildningsanordnaren om det behövs. Det har fungerat mycket bra, förutom ett och annat tillfälle då något barn blivit sjukt, skolats in på dagis eller när dagsrutinerna hos sfi-anordnaren tillfälligt ändrats. Vid de tillfällen det har uppstått missförstånd om tider eller om någon inte kommit till ett avtalat möte så har det alltid funnits en förklaring.

4. Redovisning och analys av fallstudierna

I redovisningen presenterar jag informanterna en efter en, visar på deras sociala nätverk och subjektiva fyrfältskarta och fokuserar därefter på studiens andra frågeställning: *Vilka strategier har deltagare med olika bakgrundskaraktistika utvecklat för att hantera vardagliga skriftspråkliga situationer och hur har dessa förändrats i det nya livet i Sverige?* Efterhand och återkommande analyserar jag i texten och hänvisar till de olika perspektiv som är kopplade till informanternas sociala nätverk. De övriga frågeställningarna redovisar jag i en systematisering och slutligen gör jag en sammanfattning av informanternas aktuella studie- och livssituation och hur de hanterar den.

4.1. Informant 1

4.1.1. Willy – en presentation

Willy är en man på 31 år från Burundi i Afrika som inte fått möjlighet att gå i skola i sitt hemland. Hans modersmål är swahili och han beskriver sig själv som analfabet. Willy kom till Sverige som flykting 1997. Här har han träffat en svensk kvinna med vilken han är sambo och har en dotter på 1,5 år.

Willy började studera svenska vid en flyktingförläggning men slutade efter en kort tid, då han upplevde att han inte fick ut något av studierna. Willy berättar att han när han fick frågan: ”Förstår du?”, så svarade han alltid JA! – fast han inte alls hade förstått – men det var

enklast så. I längden blev det ohållbart och därför slutade han och sökte arbete istället. Willy arbetade som städare på olika platser som sjukhus, affärer och servicehus. På det här sättet levde och försörjde sig Willy under två-tre år.

De här tre första åren i Sverige beskriver Willy som ”en svart tid”. Han trodde han var sjuk, eftersom han upplevde att han inte förstod saker och ting och han kände sig ”borta” och ”bakom”. Han hade aldrig tidigare upplevt denna frustration. När han kom till Sverige fick han tidigt kontakt med en man som är skomakare och som har förblivit hans vän och kontaktperson. När Willy behövt råd och stöd har han sökt upp skomakaren och gör så fortfarande. Skomakaren fungerar som en mediator²⁰ för Willy.

Från första början såg jag hans stora behov av att ha någon som lyssnar på honom och känner stark sympati. Han var ett oskyldigt barn i mina ögon och från första början utvecklades en stark känsla mellan oss båda, lite som en far- och sonrelation.

Skomakaren berättar hur han bearbetade Willy efter principen ”hästen och vattnet”²¹ och förklarade hur han själv hade fått arbeta sig till både kunskap och försörjning och att Willy kunde ta lärdom av hans exempel. Samtidigt visade han också på värdet av att hoppas och se framåt och han uttrycker sig så här:

Hopp är som tro! Det är en möjlighet som ska behandlas med varsamhet och försiktighet och ska inte överanvändas. Grekerna lagrade hoppet symboliskt i en låda och använde det enbart när det verkligen behövdes.

Skomakaren beskriver Willys utveckling och hur han först uppmanade honom att leva ut sin fantasi. Det tog lång tid och han försvann mer

²⁰ Begreppet mediator används här i betydelsen förmedlare (mediatus –medeltidslatin- ’medelbar’, ’förmedlad’, ’indirekt’, av lat. me’dius ’i mitten befintlig’, ’mellerst’/Nationalencyklopedin 1994)

²¹ ”Du kan föra en häst till vatten men det är hästen själv som bestämmer när den vill dricka”.

och mer bort från verkligheten och sig själv och för tre år sedan var han så långt borta ifrån sig själv att han nästan var död.

Men då, efter tre år, vaknade han! Det var som om han fick ett hammarslag i huvudet! Plötsligt vaknade han upp ur sin fantasivärld och kom till insikt om att han själv måste ta tag i sina problem och sin framtid. Jag sa till honom att han nu skulle lära sig av sina misstag, för det är genom misstag och erfarenheter som man förstår världen och då började han lyssna mer och mer på mig.

Under hela den här tiden fanns skomakaren med som rådgivare och bollplank. Willy fortsatte att träffa sin gode vän skomakaren och efter lång tid berättade Willy för skomakaren i förtroende att han inte kunde läsa och skriva och att han aldrig gått i skola. Under våren 2003 sa skomakaren: *”Det är något du saknar. Du måste lära dig läsa och skriva”*. Willy funderade mycket på detta och insåg att skomakaren hade rätt och han bestämde sig för att skicka in en anmälan till sfi.

Willy skrevs in på sfi och började sin kurs den 7 oktober 2003. Från första början upplevde han kursen och sina studier som mycket positiva. Han tycker att han kan fråga om vad han vill och han får svar på sina frågor. Willy tycker att han lär sig hela tiden och han poängterar detta flera gånger under våra samtal.

Willy berättar också om en annan god vän som han umgås med så gott som dagligen. Det är en granne som han träffade under en promenad i skogen och som han återkommande utbyter tankar och erfarenheter med medan de promenerar eller joggar tillsammans. Mannen har arbetat som ingenjör för SIDA i Somalia och Kenya och har berättat för Willy om hur han upplevt Afrika och utifrån detta gemensamma intresse har vänskapen utvecklats.

Willy och hans gode vän åker varje lördag eller söndag till en marknadsplats vid Kviberg och så här berättar Willy om detta:

”Vi åker dit med bil och vi köper mat, grönskar och så ... och han visar mig var jag ska handla och till vilken affär jag ska åka om jag vill handla billigt som ris t.ex. Ja, han hjälper mig mycket. Han vet allt!” (Willys sambo skrattar och håller med: – ”Ja, han vet allt!”)

Mitt första möte med Willy var den tolfte november 2003 och sedan dess har vi träffats tio gånger, i sfi-gruppen, i samtal på utbildningsplatsen, hos skomakaren, under transporter med spårvagn och buss och hemma hos Willy.

4.1.2. Willys subjektiva fyrfältskarta

På följande sida finns en bild av Willys sociala nätverk, presenterat med hjälp av den subjektiva fyrfältskartan och här följer en presentation av de personer som ingår i Willys sociala nätverk:

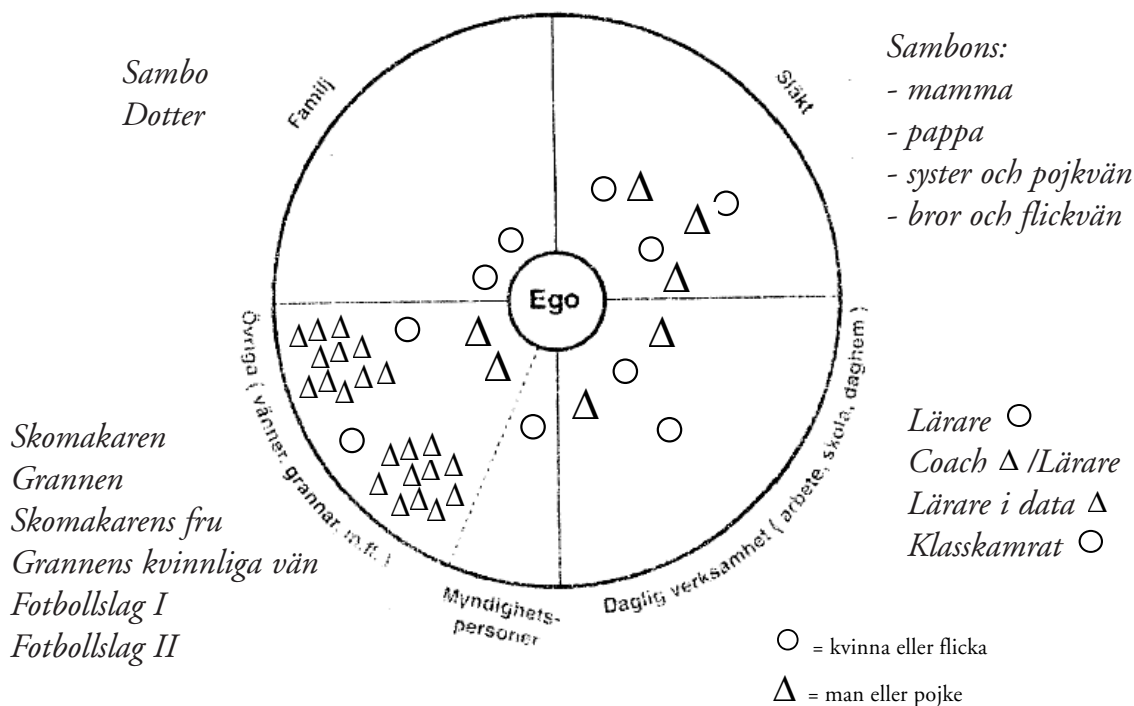
Familj: Familjen består av Willy, hans sambo och dotter.

Släkt: Willys har inga egna släktingar i Sverige och slakten i Burundi har han inte kontakt med idag. Willy umgås med sambons familj och släkt och i sambons familj finns mamma, pappa, syster och pojkvän, bror och flickvän.

Daglig verksamhet: Willy träffar dagligen dagispersonal och andra föräldrar. Tisdag, onsdag, torsdag deltar han i en alfabetiseringskurs och där umgås han mest med en av deltagarna. Willy umgås däremot flitigt med flera deltagare i andra kurser. Han har en aktiv och nära kontakt med sina lärare, kursläraren, dataläraren och den lärare som tränar fotbollslaget.

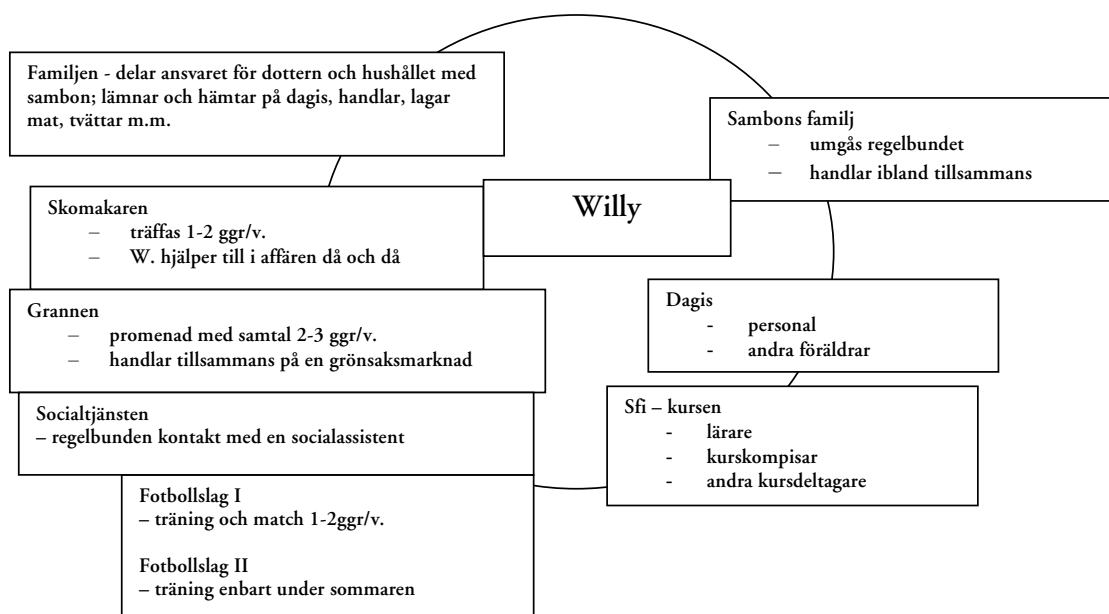
Övriga: Willy träffar skomakaren 1–2 gånger i veckan. Han går dit för att prata och då och då hjälper han också till i affären. Skomakarens fru ingår i Willys nätverk och han träffar henne både i affären och i skomakarens hem. Grannen träffar Willy flera gånger i veckan (2–3 gånger) och de tar långa promenader tillsammans. Så gott som varje lördag besöker de marknaden vid Kviberg. Grannens väninna träffar han sporadiskt. Willy är aktiv fotbollsspelare i två fotbollslag. I fotbollslag I tränar han året runt, 1–2 gånger i veckan, medan fotbollslag II enbart fungerar under sommaren och då med träning 1–2 gånger i veckan. Det är också under sommaren som Willy umgås med några av sina gamla kompisar från olika afrikanska länder. Den enda myndighetsperson som Willy har regelbunden kontakt med är en socialassistent.

4.1.3. Willys sociala nätverk



FIGUR 4:1 Willys sociala nätverk (Fyrfältskarta av Klefbeck & Marklund, 1987 ur Forsberg & Wallmark, 2002:55)

Willys subjektiva fyrfältskarta och sociala nätverk kompletteras här med en bild av hans dagliga liv och vardag.



FIGUR 4:2 Willys dagliga liv och vardag.

Bilden av Willys dagliga liv visar en aktiv man med många sociala kontakter och flera olika intressen, en kombination som skapar möjligheter att utveckla sociala nätverk.

På vilket sätt har detta bidragit till att Willy utvecklat strategier för att hantera vardagliga skriftspråkliga situationer och har dess strategier förändrats sedan han kom till Sverige? Jag återkommer till svaret vid sammanfattningen av Willys strategier.

4.1.4. Willys strategier

Det är svårt att säkert uttala sig om vilka strategier Willy har utvecklat och/eller förändrat, beroende på vilken betydelse man lägger in i ordet utveckla. Här vill jag hänvisa till de språkliga och sociokulturella aspekter som jag tidigare redogjort för och att de skriftspråkliga situationer som Willy deltar i är avhängiga av det svenska samhällets språkliga och sociokulturella krav och att de strategier han utvecklat och förändrat är en anpassning till dessa krav (Donato, 1999, van Lier, 1996 och Vygotsky, 1962, 1978). Troligen har det i Willys nya situation skapats möjligheter att utveckla inneboende förmågor och resurser, samtidigt som redan utvecklade strategier både modifierats och förändrats. Det är ur det perspektivet jag kan uttala mig om huruvida det skett en utveckling och/eller en förändring.

Här följer en redovisning av de tolkningar jag gjort av vilka strategier Willy använder sig av.

Strategi	Exempel	Kommentar
<p>Kompensationsstrategi/en social strategi</p> <p>Willy informerar sig med hjälp av andra för att komma över hinder i läsning och skrivning. När Willy inte förstår och inte på egen hand kan skaffa sig den information han behöver för att hantera en aktuell situation kompenserar han det genom att fråga någon i sin närhet och då oftast någon i hans sociala nätverk.</p>	<p>1-L: Berätta hur du gör med post och brev?</p> <p>Willy: När jag kommer hem så frågar jag S om det finns något brev till mig och så öppnar jag brevet och tittar och så förstår jag ingenting! Då ber jag S komma och titta och hjälpa mig. Ofta säger hon att jag först ska försöka själv och jag börjar och försöker läsa själv men när jag inte förstår så kommer hon och vi sitter tillsammans och ... S: Jag läser vad det står åt honom. Och jag frågar hela tiden ... vad betyder det och ... vad betyder det. Det kan hända att jag förstår en del brev fortare, när hon läser för mig, men så finns det andra där jag inte förstår någonting och då säger jag att jag inte förstår och så tar vi det en gång till och en gång till och så säger hon ... det är så och så... tills jag förstår.</p> <p>1-L: Hur gör ni då när du ska betala räkningar? Går DU till banken eller gör ni det tillsammans, pratar du med dem i banken - hur gör ni?</p> <p>Willy: Ja, jag går till banken på posten och jag pratar med dem i banken. Till exempel om vi ska betala hyra och telefon, så behöver jag inte prata så mycket i banken, för först pratar vi här hemma och då vet jag hur mycket det kostar. Så går jag till en bankomat och tar ut pengar och sedan går jag till posten och lämnar fram räkningarna och säger: Varsågod!</p>	<p>Willy informerar sig här med hjälp av sin sambo och han kompenserar sin oförmåga att läsa och skriva genom att uppreparande ställa frågor till dess han upplever att han har förstått.</p> <p>Den här språkinlärningsstrategi är en blandning av en direkt (kompensatorisk) och en indirekt (social) språkinlärningsstrategi. Inlärningsstrategin ingår troligen sedan länge i Willys vardag och genomgår successivt en anpassande förändring.</p>
<p>Förklaringar: Willy = normal stil/S = Sambo/Mina frågor och kommentarer = kursivt</p>		

Strategi	Exempel	Kommentar
<p>Kognitiv strategi/en perceptuell, spatial strategi</p> <p>Willy informerar sig med hjälp av det han ser och som ger honom bildassociationer. Han gör mentala kopplingar, löser orsakssamband, använder sin fantasi och gör återkopplingar till bilder, ordbilder och färger.</p>	<p>I-L: <i>Berätta hur du gör med post och brev?</i></p> <p>Willy: Vid ett par tillfällen när jag fått post och min sambo inte varit hemma, då har jag gått till Skomakaren. Men en gång när S var hos sin syster fick jag ett brev från skolan och det var viktigt för mig, så jag ringde henne och försökte förklara det jag kunde läsa. Det gick inte så bra, men så gick jag och hämtade mitt alfabet och så gav jag henne alla bokstäverna och då kunde hon läsa ut vad som stod skrivet i brevet!</p> <p>I-L: <i>Har S visat dig, så du kan du använda tvättmaskinen själv nu?</i></p> <p>Willy: Ja, jag vet hur man gör men jag kan göra fel ändå. Jag måste bli visad och titta många gånger. Du skulle kunna visa mig tvättmaskinen nu och jag tror att jag förstår allt men sen efter några dagar eller veckor när jag provar igen och jag tror det är ok och jag ska använda maskinen och tvätta och går till maskinen - då har jag glömt allt! Så jag måste tänka mycket och prova många gånger och även om jag tror att jag gör rätt så måste jag se att det fungerar innan jag kan säga att det är ok och att jag kan.</p> <p>I-L: <i>Men när du går i affären och tittar, hur vet du vad du ska ha?</i></p> <p>Willy: Nu vet jag vilken mjölk jag ska ta men det var jättesvårt för mig att förstå vad jag skulle ta, vilken mjölk som är fet och så, för jag kan dricka alla sorters mjölk. Men S vill ha lättmjölk, så jag läser inte utan tittar bara på färgen och ser att den är blå.</p>	<p>Med hjälp av alfabetet, kommunicerade instruktioner, ordbilder och färger informerar sig Willy, återkommande följt av upprepningar och bekräftelser. Detta är exempel på en direkt språkinlärningsstrategi som Willy utvecklar mer och mer i sin nya miljö. Nya sinnesintryck omformas och blir till ändamålsenliga handlingsmönster.</p>

<p>Strategi</p> <p>Kognitiv strategi/en jämförande strategi</p> <p>Willy informerar sig om priset, gör jämförelser och uppskattningar utifrån sin förmåga och sin tilltro till att räkna.</p>	<p>Exempel</p> <p>I-L: <i>När du betalar, känner du dig säker då?</i></p> <p>Willy: Ja, det är inget problem. Jag förstår pengar, det är inga problem.</p> <p>I-L: <i>Behöver du kunna läsa när du handlar i Kviberg?</i></p> <p>Willy: Nej, det är bara att prata. Jag bara tittar på pris och det är inte svårt att förstå, för det står priser; 8 kr, 10 kr, 11 kr... så jag bara tittar och går i olika affärer och jämför priser och tänker... ”nej, den är för dyr men den - den är billigare” och då väljer jag den billigaste.</p>	<p>Kommentar</p> <p>Siffror och talbegrepp har Willy klart för sig och tycker sig vara säkert när han ska göra prisjämförelser.</p> <p>Strategin är ett exempel på en direkt språkinlärningsstrategi, där Willys tidigare kunskaper om tal och talbegrepp används för att dra slutsatser och hantera vardagliga situationer som t.ex. att handla.</p>
<p>Strategi</p> <p>Minnesstrategi</p> <p>Willy informerar sig med hjälp av att göra återkopplingar, memorera och repetera. Han tar hjälp av sin fantasi för att se orsaksband i praktiska och skapande situationer.</p>	<p>Exempel</p> <p>I-L: <i>Vem förklarade för dig hur du skulle åka spårvagn här i Göteborg första gången?</i></p> <p>Willy: Första gången frågade jag en kompis – jag bodde på Hisingen då – och han sa om jag behövde åka till stan så skulle jag ta spårvagn 5 eller 2. Det var aldrig något problem för jag kunde siffrorna och det var bara att titta på dem.</p>	<p>Kommentar</p> <p>Denna direkta språkinlärningsstrategi är ett exempel på hur Willy använder sitt sifferminne.</p>

Strategi	Exempel	Kommentar																								
<p>Exempel på en kombination</p> <p>En kombination av en kognitiv/perceptuell, spatial strategi och en kognitiv/jämförande strategi</p>	<p>Willy och jag samtal om veckoschemat och "Min dag 2" och hur han har arbetat och tänkt.</p> <p>I-L: <i>Hur var det att fylla i schemat?</i></p> <p>Willy: Det var svårt, t.ex.... Jag vet allt vad jag gör själv ... men att skriva det är svårt. Så jag sa till S att hjälpa mig att skriva och sen skrev jag av det.</p> <p>I-L: <i>Är det något du skrivit som inte S hjälpt dig med?</i></p> <p>Willy: Ja, t.ex. det jag gjort hemma som att titta på teve och läsa det kan jag skriva själv.</p> <p>Dag: Söndag 29/2 Min dag: 2</p> <table border="1" data-bbox="582 539 1061 1653"> <thead> <tr> <th>Tid</th> <th>Aktivitet: Vad</th> <th>Aktivitet: Var</th> <th>Aktivitet: Med vem</th> <th>Läsa/skriva</th> <th>Prata: engelska/svenska/svårbild</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Före sf-kursen</td> <td>Åker till Kiberg för att handla grönsaker</td> <td>Kiberg</td> <td>S...och D...</td> <td>läser p:ser</td> <td>Pratar Svenska och engelska</td> </tr> <tr> <td>Efter sf-kursen</td> <td>äter på Restaurang</td> <td>indisk Restaurang i Backuplan</td> <td>S...och D...</td> <td>läser meny</td> <td>Pratar Svenska betalar</td> </tr> <tr> <td>Kväll</td> <td>Tittar på TV</td> <td>hemma</td> <td>S...</td> <td></td> <td>Pratar Svenska</td> </tr> </tbody> </table> <p>Ex. från veckoschemat "Min dag 2", den 29/2 2004</p> <p>I-L: <i>Ja, och så läste du meny när du var på en indisk restaurang. Kunde du läsa och förstå?</i></p> <p>Willy: Ja, lite, lite, för jag blandar orden. T. ex jag vill ha kyckling Tandori och jag vet att det finns på meny. Men om jag säger "Kyckling Tandori", så förstår de inte vad jag menar²². Då letar jag och tittar och tittar efter bokstaven T i Tandori och använder mig av lite taktik, ... jag tittar efter bokstaven T och när jag hittar T så räknar jag bokstäverna och så försöker jag läsa om det står "Kyckling Tandori" och då säger jag vilket nummer som står där och då förstår de vad jag menar.</p>	Tid	Aktivitet: Vad	Aktivitet: Var	Aktivitet: Med vem	Läsa/skriva	Prata: engelska/svenska/svårbild	Före sf-kursen	Åker till Kiberg för att handla grönsaker	Kiberg	S...och D...	läser p:ser	Pratar Svenska och engelska	Efter sf-kursen	äter på Restaurang	indisk Restaurang i Backuplan	S...och D...	läser meny	Pratar Svenska betalar	Kväll	Tittar på TV	hemma	S...		Pratar Svenska	<p>Strategin är en direkt, kognitiv språkinlärningsstrategi, där Willy använder sig av två inriktningar.</p> <p>Han känner igen bokstaven T och letar efter den i menyn och använder sig sedan av sin förmåga att räkna. Han räknar bokstäver och jämför med hur många ljud han kan höra i "Kyckling Tandori" och letar efter en ordbild där T ingår.</p> <p>Han uttrycker själv hur han använder sig av sin kognitiva förmåga när han säger: "och använder mig av lite taktik".</p>
Tid	Aktivitet: Vad	Aktivitet: Var	Aktivitet: Med vem	Läsa/skriva	Prata: engelska/svenska/svårbild																					
Före sf-kursen	Åker till Kiberg för att handla grönsaker	Kiberg	S...och D...	läser p:ser	Pratar Svenska och engelska																					
Efter sf-kursen	äter på Restaurang	indisk Restaurang i Backuplan	S...och D...	läser meny	Pratar Svenska betalar																					
Kväll	Tittar på TV	hemma	S...		Pratar Svenska																					

²² Willy markerar här att han har svårigheter med att göra sig förstådd p.g.a. sitt uttal.

4.1.5. Sammanfattning av Willys strategier

Redovisningen visar att Willy övervägande använder sig av språkinlärningsstrategier och då i första hand av direkta strategier.

Direkta språkinlärningsstrategier:

- Kognitiv/perceptuell & spatial strategi
- Kognitiv/jämförande strategi
- Minnesstrategi
- Kompensatorisk strategi

Strategierna ställer krav på att Willy kan göra mentala kopplingar, se orsakssamband, använda sig av sin fantasi och göra återkopplingar. Strategierna är nödvändiga för att Willy ska kunna hantera skriftspråkliga situationer och klara sig i vårt informationsamhälle, för att t.ex. kunna tyda skyltar och tidtabeller, hitta rätt i varusortiment, ta till sig instruktioner m.m.

Indirekta språkinlärningsstrategier:

- Social strategi som Willy använder i kombination med en kompensatorisk strategi

Detta är en strategi som Willy använt tidigare. Nu har den förändrats och anpassats till Willys nya livssituation. Själv säger han att han alltid varit social, har haft lätt för att prata med människor och att han aldrig har dragit sig för att fråga. Willy fortsätter att informera sig med hjälp av andra men nu gör att han det mer målmedvetet för att komma förbi hinder och lösa problem som hänger ihop med hans oförmåga att läsa och skriva, men också för att utveckla sitt språk och sitt sociala nätverk. Fingeret (1983) beskriver några illitterata vuxna som framgångsrika kosmopolitiska entreprenörer. Det sätt på vilket Willy utvecklat sin sociala strategi kan vara exempel på att Willy är en sådan kosmopolitisk entreprenör. Willy informerar sig också med hjälp av sin förmåga och sin tilltro till att räkna och tar ett delat ansvar för familjens ekonomi och sköter till stor del familjens spontana inköp. Med hänvisning till de givna exemplen och denna redovisning menar jag att Willy, utifrån sin nya livssituation, har utvecklat nya strategier samtidigt som han anpassat och förändrat andra.

4.2. Informant 2

4.2.1. Daisy – en presentation

Daisy är en kvinna på 28 år från Somalia. Hon föddes i en by utanför Mogadishu och fick aldrig möjlighet att gå i skola för att lära sig skriva och läsa. Daisy kom till Sverige 2001 med man och dotter och var då gravid med sitt andra barn. Kort tid efter att de kommit till Sverige övergavs hon av sin man. Numera är hon skild och ensamstående mamma till två döttrar, 5 och 3 år gamla.

Daisys familj, mamma, pappa och syskon finns kvar i Somalia och hon har kontinuerlig telefonkontakt med dem. Den f.d. mannen bor också i Göteborg, men Daisy säger att han inte bryr sig så mycket om döttrarna och träffar dem bara ibland. Han har släkt här och barnens farmor bor inte långt från Göteborg. Daisy upplever emellertid farmodern som dominant och därför träffas de inte så ofta.

Hon är min svärmor och det vet du väl hur det är med en svärmor?
(leende) Hon vill bestämma allt, så henne träffar vi inte så ofta.

Daisy har inget stort socialt nätverk. Förutom de få kontakter hon har med f.d. mannens släkt så umgås hon med en somalisk väninna och hennes familj. Det är väninnan och hennes man som hjälper Daisy med post och samhällskontakter och till dem känner hon att hon alltid kan höra av sig. När hon behöver hjälp brukar hon gå hem eller ringa till dem. I övrigt umgås inte familjen med så många och när Daisy behöver hjälp, så frågar hon grannar eller vem som helst som kan prata somaliska. Sedan augusti 2003 deltar hon i en alfabetiseringskurs med stor tillfredsställelse och hon säger att hon hela livet har önskat att få lära sig att skriva och läsa:

Skriva och läsa det är något viktigt för en människa, för jag vet att den som inte kan skriva och läsa kommer inte att klara livet så bra.

Där Daisy växte upp i Somalia fanns det ingen möjlighet för henne som flicka att lära sig skriva och läsa. När hon kom till Sverige och sökte asyl så var ett av de första önskemål hon framförde till Migrationsverket att få lära sig skriva och läsa. Just då var det emellertid inte

möjligt eftersom hon var gravid och inte hade någon som kunde ta hand om den äldsta dottern.

Sedan hon nu börjat studera upplever hon att mycket har förändrats och förbättrats. Daisy tycker att hon klarar sig bättre och bättre på egen hand men innan hon hade börjat studera så trodde hon att det skulle vara svårt att lära sig skriva och läsa och då upplevde hon starkt att hon saknade något väsentligt:

Förut var jag en som satt i ett mörkt rum eller bakom en stängd dörr men nu förstår jag mer och mer, det är stor skillnad. Oj, oj, oj ... nu kan jag läsa lite, lite som mitt namn och nu känner jag mig som en människa! Ja, en som kan sluta som president! (skrattar högt.) När jag tittar på tv kan jag läsa lite, lite, ett eller två ord.

Daisy upprepar att det hon saknat mest av allt är utbildning och hur glad hon är över att hon nu fått börja studera. Hon är mycket nöjd med sin situation även om hon tycker att det är svårt.

Till Daisys sociala nätverk hör döttrarna, väninnan och hennes familj, skolan, dagis, grannarna, den egna familjen i Somalia och till en begränsad del f.d. mannens släkt. Den mesta i Daisys tillvaro kretsar kring hemmet, döttrarna och de egna studierna. Daisys sociala nätverk har begränsats avsevärt genom att hon sedan en tid tillbaka bestämt sig för att klä sig västerländskt. Hon bär inte slöja och långkjol längre utan låter det långa håret falla fritt eller vara hopsatt i svans eller fläta och kjolen har hon bytt mot jeans. Daisy har blivit starkt ifrågasatt av de övriga somaliska kvinnorna i skolan, av vänner och även av släktingar som hört av sig från Somalia. Men Daisy framhärdar:

Ja, jag bestämmer själv! Om jag vill bära hijab²³ så gör jag det och om jag inte vill, så gör jag inte det. Det är jag som bestämmer!

Daisy återkommer till hur hon hade det innan hon flyttade till sin lägenhet och hur svårt det var. Eftersom hon hade stora problem med sin förre man fick hon och barnen flytta till ett hotell. Där bodde de länge och hon trodde aldrig hon skulle komma därifrån.

²³ Hijab/ den huvudduk muslimska kvinnor bär för att täcka sitt hår.

Det var hemskt, jag kände mig instängd som om jag var i ett fängelse och hela tiden var jag ensam med barnen. När det sedan blev klart att vi kunde flytta hit blev jag jätteglad och sedan dess har allt känts bra och jag tycker att vi har det jättebra här. Jag vill leva ett annat liv nu.

Daisy uttrycker på flera olika sätt att hon är nöjd med sitt liv, trivs i skolan och tror på framtiden. Hon hoppas på att kunna lära sig mer och mer, för att kunna dra nytta av det och klara sig på egen hand. Daisy säger att hon vill känna sig nöjd med sig själv och sitt liv.

Vårt första möte var den tolfte november 2003 och sedan dess har vi träffats och samtalat sammanlagt åtta gånger, i sfi- gruppen, i samtal på utbildningsplatsen, på väg i spårvagnen och hemma hos Daisy.

4.2.2. Daisys subjektiva fyrfältskarta

På följande sida finns en bild av Daisys sociala nätverk, presenterat med hjälp av den subjektiva fyrfältskartan. Här följer en presentation av de personer som ingår i Daisys sociala nätverk:

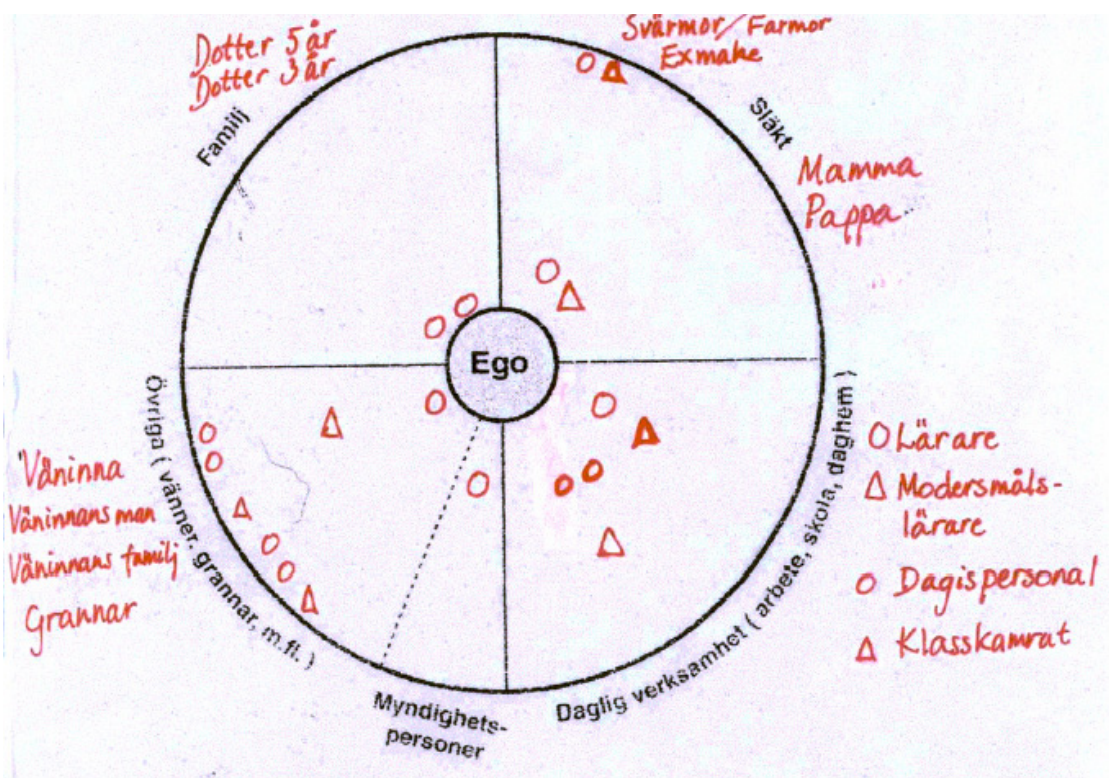
Familj: Familjen består av Daisy och hennes två döttrar

Släkt: Den egna familjen i Somalia; mamma, pappa och syskon, den f.d. mannen och barnens farmor

Daglig verksamhet: Dagispersonal, andra föräldrar på dagis och lärare på sfi- kursen; kursläraren och modersmålsläraren

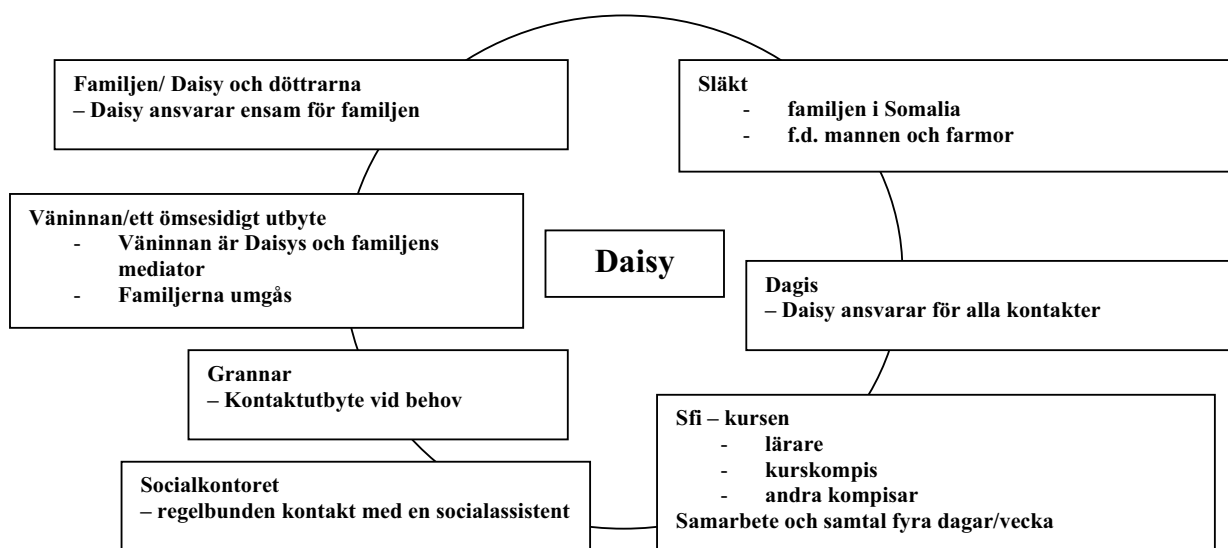
Övriga: Väninnan och hennes familj, grannar, en kurskompis, andra kompisar som Daisy har kontakt med genom sfi- verksamheten och en socialassistent

4.2.3. Daisys sociala nätverk



FIGUR 4:3 Daisys sociala nätverk (Fyrfältskarta av Klefbeck & Marklund, 1987 ur Forsberg Wallmark, 2002:55)

Den subjektiva fyrfältskartan kompletteras här med en bild av Daisys dagliga liv och vardag.



FIGUR 4:4 Daisys dagliga liv och vardag.

Bilden av Daisys dagliga liv visar en person med ett mer begränsat socialt nätverk än Willys. Den dagliga verksamheten ställer stora krav på Daisy. Hon tar ensam ansvar för sina döttrar och sina studier, vilket kräver engagemang, stark vilja, öppenhet och förmåga att läsa av samhällets krav och förväntningar. Daisy har stöd i sin väninna men önskar vara självständig och försöker att klara ut de flesta situationer själv.

Har detta bidragit till att Daisy utvecklat strategier för att hantera vardagliga skriftspråkliga situationer och har dessa strategier förändrats sedan hon kom till Sverige? Jag återkommer till svaret vid sammanfattningen av Daisys strategier.

4.2.4. Daisys strategier

Daisys förändrade livssituation och hennes vardag är precis som i Willys fall starkt kopplat till det svenska samhällets språkliga och socio-kulturella krav och har tvingat henne att både utveckla och förändra sina inneboende förmågor och resurser till funktionella strategier. Daisys mer begränsade nätverk har troligen bidragit till att Daisy både utvecklat och förändrat många strategier. Daisy ställs ständigt inför nya utmaningar och måste då i huvudsak lita till sig själv. Hon måste hantera situationen och hitta bra lösningar på aktuella problem. Det är ur det perspektivet och med stöd av mina studier som jag kan tolka och uttala mig om huruvida det skett en utveckling och/eller en förändring.

Här följer en redovisning av de tolkningar jag gjort av vilka strategier Daisy använder sig av.

Strategi	Exempel	Kommentar
<p>Kompensationsstrategi/social strategi</p> <p>Daisy informerar sig med hjälp av andra, i första hand för att komma över hinder när hon ska hantera situationer som kräver läs- och skrivförmåga. Denna sociala strategi att fråga sig fram är Daisys dominerande strategi.</p> <p>Strategin har Daisy utvecklat för att klara av vardagliga situationer och problem, där barnen är navet och där Daisy rör sig på flera sociala arenor i kraft av barnen (jfr Norton, 2000 och Carlson, 2002).</p> <p>Strategin kräver en öppen och orädd person.</p>	<p><i>När jag frågade Daisy om hon alltid varit sådan, så svarar hon: Nej, jag var inte så'n när jag var liten, jag vågade inte fråga någon någonting men nu när jag behöver hjälp, så är jag tvungen att fråga vem som helst. Jag måste fråga folk, jag måste göra det när jag inte förstår, jag har ju barn och jag kan inte läsa och skriva.</i></p> <p><i>I-L: Jag vänder mig till väninnan: Daisy har sagt att det är du som hjälper henne med posten och annan information.</i></p> <p><i>V: D öppnar inte posten förrän jag (oftast jag men även min man) kommer och sedan sitter vi tillsammans och jag förklarar allt.</i></p> <p><i>I-L: Daisy - hur gör du när du får post?</i></p> <p><i>Daisy: Jag ringer V och ber henne komma och så tittar vi på vad jag fått för post. V översätter till somaliska och vi pratar om vad det står i breven, om det bara är information eller om jag ska fylla i något, eller bara skriva mitt namn och om jag ska ringa någon, så hjälper V mig. Jag ringer upp och V håller i luren. Jag pratar på somaliska och så tolkar V.</i></p>	<p>Genom ett mer öppet förhållningsätt har Daisy fått flera kontakter och en sådan är kontakten med den somaliska väninnan som har utvecklats till en nära vänskap. Daisys somaliska väninna berättar att de inte känt varandra i Somalia, utan att de har lärt känna varandra här i Sverige. Väninnan har kommit att bli Daisys viktigaste kontaktperson och hon hjälper Daisy med myndighetskontakter och ekonomifrågor och så umgås de båda även som väninnor och tillsammans med sina familjer.</p> <p>Denna språkinlärningsstrategi är en kombination av en indirekt/social språkinlärningsstrategi och en direkt/kompensatorisk språkinlärningsstrategi. Med hjälp av denna strategi skapas det tillfällan för Daisy att använda det svenska språket i kombination med att hon kan hantera vardagsituationer som kräver läs- och skrivförmåga.</p>
<p>Förklaringar: Daisy= normal stil/V = Väninnan/Mina frågor och kommentarer = kursivt</p>		

Daisy: Från början skrev jag k-l-o-c-k-a-n men min kompis visade mig att det räcker om jag skriver kl. Den tiden (pekar på den skrivna digitala tiden) tycker jag inte är svårt att förstå, det kan jag utantill.

I-L: *Kommer du ihåg vad det var du kände dig säker på att skriva? Kunde du tänka ... "så här ska jag göra...?"*

Daisy: Eftersom jag har svårt att skriva, så trodde jag från början att det skulle vara svårt. Hela tiden tänkte jag innan jag skulle skriva och jag tänkte på vad jag hade gjort men trots det fanns det många saker som jag **ville** skriva - men jag kunde inte hitta ord som passade och ibland hände det att jag t.ex. hade glömdet att fylla i en dag - men så nästa dag när jag skulle fylla i kom jag ihåg vad jag hade glömt förra dagen och så fyllde jag i båda samtidigt.

I-L: *Men i det här första schemat har du skrivit mycket; vad du har gjort, vad barnen har gjort och vad klockan är ... så något har du förstått?*

Daisy: Ja, en del har jag förstått hur jag skulle göra men det var inte 100 %. Det är det att jag har svårt att läsa och skriva. Det första schemat fick jag hjälp av min väninna och det var enda dagen jag fick hjälp av någon, resten var det bara jag **ensam** ... Om jag hade fått hjälp och någon hade förklarat att du ska skriva här och här, så och så, då hade det varit lättare.

I-L: *Men Daisy om du tänker på vad du klarar idag så måste du väl vara rättvis mot dig själv och säga att du har lärt dig väldigt mycket?*

Daisy skrattar lite och sedan fortsätter hon: Jag orkar inte längre att läsa ensam utan att få stöd och hjälp av någon. Jag är säker på att i det jag har skrivit så finns det många fel och att du inte kan förstå ... Det andra schemat var svårare, jag kunde inte förstå hur jag skulle skriva. Jag vet att en del saknas men jag visste inte riktigt hur jag skulle göra.

I-L: *Du försökte att fylla i vad du hade gjort? Var det så du tänkte?*

Daisy: Ja! Daisy skrattar lite generat och tycker att det var svårt och menar att här har hon nog gjort många fel. Daisy uttrycker sig ofta ursäktande: ”Det är jag som inte kan.”, ”Jag har skrivit fel och jag vet att allt är 100 % fel för jag har ingen som kan hjälpa mig.” ”Jag är säker på att i det jag har skrivit så finns det många fel och att du inte kan förstå”.

I-L: *När du säger så, hur tänker du då?*

Daisy: Hela tiden är det så att man inte kan klara sig ensam eller på egen hand och hela tiden är man beroende av att få hjälp av andra och skillnaden märktes särskilt när jag fick förklaring av min väninna som översatte till somaliska. Då kunde jag förstå bättre. När jag är här i skolan så märks det också i gruppen vilka som får hjälp hemma. Från början var vi på samma nivå men det finns några som hela tiden får hjälp hemma. De har släktingar, en vän eller någon annan person som hjälper dem men jag har ingen som hjälper mig hemma och jag är säker på att om jag hade haft någon som hjälpt mig med mina läxor så hade jag inte varit i den här gruppen nu.

I-L: *Jag frågar D om hon blir irriterad på sig själv när hon inte förstår. Hon svarar direkt:*

Daisy: Jag blir inte irriterad – vad tjänar det till? Nej, jag blir inte alls irriterad, ofta åker jag i sällskap med någon och då frågar jag.

Strategi	Exempel	Kommentar
<p>En begynnande metakognitiv strategi/en bekräftande strategi</p> <p>Daisy reflekterar mer över sig och sin situation än ifrågasätter och förringar sin person och bekräftar på så sätt sin egen utveckling. Hon använder sig av strategin för att planera, analysera, organisera, åse och utvärdera den egna inläringen.</p>	<p>I-L: <i>Hur var det i familjen? Fick någon annan lära sig att läsa och skriva?</i></p> <p>Daisy: Mina bröder gick till skolan och min pappa hade en grundutbildning. Jag vet att pappa inte var analfabet och att han gick till skolan när han var barn. Han visste om att det är viktigt att kunna läsa och skriva, så varför skickade han inte oss flickor till skolan? Jag förstår inte varför?</p> <p>Daisy berättar om olika situationer i skolan och hemma och reflekterar över sin situation. Hon berättar hur en av de somaliska kvinnorna i gruppen säger till sina barn att de inte får titta på svenska teveprogram, för det är farligt. Barnen kan se människor som pussas, som är nakna och kvinnor som har lite kläder på sig och att det är haram²⁴. Kvinnan hon refererar till har sex barn och barnen måste läsa koranen varje dag och de får inte se på teve. Om de sätter på teven stänger hon av den. Hon säger också att det är farligt att gå till Mc Donald' s.</p>	<p>Daisy reflekterar över sin barndom och sin nuvarande livssituation. Hon intar alltmör ett kritiskt perspektiv och ifrågasätter, utvärderar och planerar.</p> <p>Daisy använder sig av en reflekterande strategi, en metakognitiv, indirekt språkinlärningsstrategi.</p>
	<p>I-L: <i>När jag frågar Daisy varför den här kvinnan anser att det är farligt att gå till McDonald' s, så blir svaret: Hon säger bara att det är haram!</i></p> <p>Daisy: Jag ville inte vara där med de andra i den somaliska gruppen för de bara pratar med mig om att jag inte har hijab och kjol och de ifrågasätter mig hela tiden. Det är jättejobbigt!</p> <p>Daisy upprepar det hon sagt tidigare: Jag bestämmer själv! Om jag vill bära hijab så gör jag det och om jag inte vill, så gör jag inte det. Det är jag som bestämmer!</p>	

²⁴ Haram betyder att det är orätt enligt sharia (muslimsk lag)

4.2.5. Sammanfattning av Daisys strategier

Redovisningen av Daisys strategier visar att hon använder sig av en kommunikationsstrategi och flera språkinlärningsstrategier. Av språkinlärningsstrategierna dominerar de direkta och den kommunikationsstrategi som Daisy använder är en kombination med en indirekt språkinlärningsstrategi.

Kommunikationsstrategi:

- Reducerande strategi

Direkta språkinlärningsstrategier:

- Kognitiv/perceptuell, spatial strategi
- Minnesstrategi
- Kognitiv/jämförande strategi
- Kompensatorisk strategi

Indirekta språkinlärningsstrategier:

- Social strategi
- Metakognitiv/ursäktande strategi
- Begynnande metakognitiv/bekräftande strategi.

Kommunikationsstrategier använder en individ i syfte att nå sina kommunikationsmål. Det sätt på vilket Daisy använder sig av en reducerande strategi i kombination med en metakognitiv/ursäktande strategi kan ha som ett mer eller mindre medvetet syfte att förändra kommunikationssättet.

Både de direkta och de indirekta språkinlärningsstrategierna ställer krav på att Daisy kan göra mentala kopplingar som att minnas, se orsakssamband, använda sig av sin fantasi, göra återkopplingar och reflektera över sin situation. Daisys något begränsade sociala nätverk har troligen bidragit till att utveckla dessa strategier, vilka är nöd-

vändiga för hennes möjligheter att klara av de krav som både hon själv och samhället ställer på henne som ensamstående mamma. Daisy måste allt mer på egen hand kunna hantera skriftspråkliga situationer som att fylla i blanketter, läsa brev och meddelanden, tyda skyltar, hitta rätt i varusortiment, ta till sig instruktioner och både allmänt och kritiskt reflektera över situationer hon hamnar i. Från att ha sett sig själv som blyg och försiktig person har Daisy tvingats till att bli en social och utåtriktad person, en som tar för sig. Hon tar hjälp av sin väninna men önskar att mer och mer klara sig på egen hand. Hon informerar sig också med hjälp av sin förmåga och sin tilltro till att räkna när hon ska använda sig av kommunikationsmedel, handla och hantera familjens ekonomi.

Den ursäktande strategin kan vara en ursprunglig, kulturbetingad såväl som en individuell strategi, vilken har förstärkts av det begränsade sociala nätverkets bristande möjligheter till bekräftelse. I de ställningstaganden som Daisy gör till sitt kulturella ursprung finns dock tecken på att strategin förändras mot en begynnande metakognitiv strategi. Daisy visar öppet en stark vilja att bli integrerad i det svenska samhället och hennes återkommande funderingar visar på en ökad medvetenhet och förståelse av samband i tillvaron.

Utifrån denna redovisning och de givna exemplen menar jag att Daisy har utvecklat nya strategier samtidigt som hon anpassat och förändrat andra.

4.3. Informant 3

4.3.1. Eliza – en presentation

Eliza är född i en liten stad i norra Etiopien, på gränsen mot Eritrea och hennes modersmål är tigrinja men hon talar även arabiska. Eliza växte upp i Sudan och har därefter bott 9 år i Saudiarabien. I Sudan gick hon i skola under en kort tid när hon var barn. Hon tror att det

var ungefär under tre år men det fungerade inte så att hon var där dagligen i tre år, så hon tycker inte att hon lärde sig så mycket. Eliza lärde sig att läsa lite på arabiska men säger att det bara var lite grann och att hon glömt allt. Idag är Eliza 38 år och hon kom till Sverige 2002. Eliza har familj och lever tillsammans med sin man, deras gemensamma son på 1,5 år och mannens två tonårspojkar från ett tidigare äktenskap. Mannen har varit i Sverige i 16 år och arbetar som busschaufför.

Eliza har inga egna släktingar här men mannen har en bror och några kusiner som alla bott länge i Sverige och med dem umgås familjen flitigt. Den hjälp Eliza behöver för att klara olika situationer, vad det gäller att tala, läsa och skriva, den hjälpen får hon i första hand av sin man men ibland även av mannens söner. Ibland blir det problem, tycker Eliza, när pojkarna pratar mycket svenska med varandra. Inom familjen däremot pratar man alltid tigrinja med varandra.

Familjen har flera eritreanska vänner och umgås även med sina grannar. Eliza själv har ingen speciell väninna.

Eliza började studera sfi i september 2003 och studerar nu tre dagar i veckan. När hon studerar tar mannen hand om sonen eftersom de ännu inte har någon dagisplats till honom.

Eliza ger ett målmedvetet och ambitiöst intryck. I studiegruppen hörs hon inte så mycket, verkar blyg och försiktig men deltar aktivt och koncentrerat i arbetet. Efter halva tiden av vårt samarbete vill Eliza inte fortsätta. Hon säger att det inte beror på något särskilt men hon vill bara inte fortsätta. Vi kommer trots det överens om att jag ska få följa med henne och handla, så vi träffas en sista gång och handlar tillsammans.

Jag träffade Eliza första gången den tolfte november 2003 och därefter har vi träffats ytterligare sex gånger. Vi har träffats i samtal på utbildningsplatsen, på väg i spårvagnen, i affären och hemma hos Eliza.

4.3.2. Elizas subjektiva fyrfältskarta

Bilden av Elizas sociala nätverk, presenteras med hjälp av den subjektiva fyrfältskartan. Här följer en presentation av de personer som ingår i Elizas sociala nätverk:

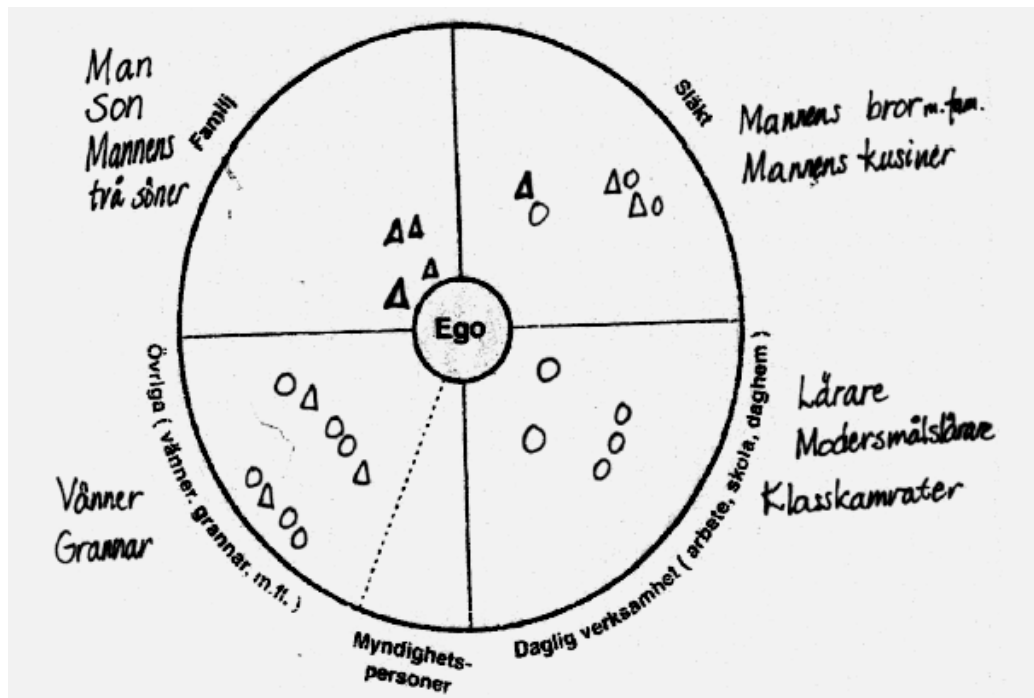
Familj: Familjen består av Eliza och hennes man, en gemensam son på ett och ett halvt år och mannens två tonårssöner

Släkt: Mannens bror, hans familj och mannens kusiner med familjer

Daglig verksamhet: Sfi- kursen och klasskompisarna

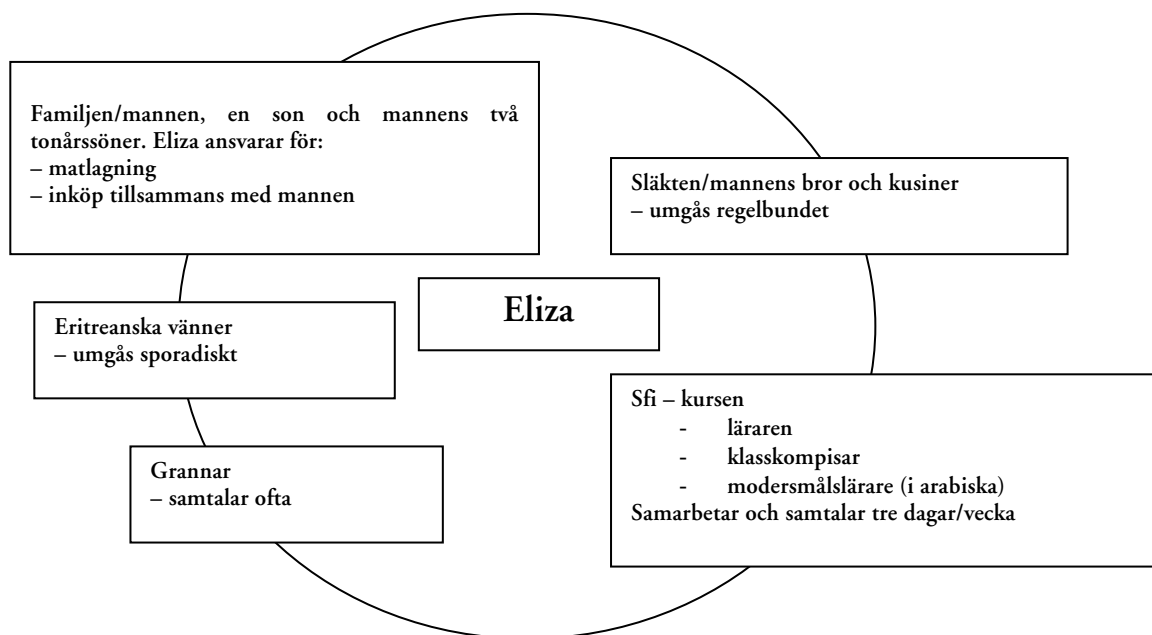
Övriga: Grannar och eritreanska vänner

4.3.3. Elizas sociala nätverk



FIGUR 4:5 *Elizas sociala nätverk (Fyrfältskarta av Klefbeck & Marklund, 1987 ur Forsberg Wallmark, 2002:55)*

Den subjektiva fyrfältskartan kompletteras här med en bild av Elizas dagliga liv och vardag.



FIGUR 4:6 *Elizas dagliga liv och vardag.*

Bilden av Elizas dagliga liv visar en person med ett tryggt men begränsat socialt nätverk. Elizas sociala nätverk domineras av familjens eritreanska kontakter. De enda kontakter Elizas har utanför familjen är genom sfi- kursen och de tillfällen då hon handlar själv.

Hur har detta bidragit till Elizas möjligheter att utvecklat strategier för att hantera vardagliga skriftspråkliga situationer och hur har dessa eventuella strategier förändrats i den nya situationen i Sverige? Jag återkommer till svaret vid sammanfattningen av Elizas strategier.

4.3.4. Elizas strategier

När jag sammanfört de tolkningar jag gjort av vilka strategier Eliza utvecklat och förändrat upplever jag att underlaget är mer begränsat än för de övriga två informanterna. I Elizas fall finns inte samma mängd av data som för de övriga informanterna. Jag har ju träffat Eliza färre

gångar och vid våra träffar har jag antecknat istället för att använda bandspelare, förutom vid det först tillfället då vi hade tolk.

Elizas livssituation uppfattar jag som tryggare än både Willys och Daisys. Hon lever i en familj där tillhörigheten till svensk kultur är bekant och för att hantera skriftspråkliga situationer i vardagen kan hon luta sig mot sin familj som sedan länge behärskar svenska språket. För Eliza ligger utmaningen i att prova sig fram på egen hand och sträva mot att bli mer självständig. Det svenska samhällets språkliga och sociokulturella krav kommer att bli allt mer synliga ju mer Eliza studerar och konfronteras med samhället men än så länge kan hon ta för sig i omgångar. I takt med att kraven ökar kan hon utveckla sina förmågor och resurser till funktionella strategier. Det är utifrån det perspektivet och med stöd av mina studier som jag kan tolka och uttala mig om huruvida det skett en utveckling och/eller en förändring

Här följer en redovisning av de tolkningar jag gjort av vilka strategier Eliza använder sig av.

Strategi	Exempel	Kommentar
<p>Kompensationsstrategi/ social strategi</p> <p>När Eliza inte förstår och inte på egen hand kan skaffa sig den information hon behöver för att hantera en aktuell situation kompenserar hon det genom att fråga någon i sin närhet och då oftast någon i familjen.</p>	<p>Vid mina möten med Eliza ger hon intryck av att vara en mycket försiktig person. Hon varken pratar eller frågar särskilt ofta under sfi-lektionerna men ger ändå ett engagerat och vakert intryck. När vi handlar tillsammans upplever jag däremot Eliza på ett annat sätt. Då är hon både ivrig att visa och att fråga och verkar inte alls blyg eller tystlåten. Jag har få direkta kommentarer och uttalanden av Eliza. Den information jag har kommer till större delen från Elizans man. På min fråga om vem som hjälper Eliza med språket och att läsa och skriva, svarar mannen:</p> <p><u>EM: Det är framförallt jag som hjälper Eliza med det svenska språket och med att läsa och skriva men "de stora pojkarna" hjälper till någon gång ibland och även grannarna.</u></p> <p>EM berättar vidare att han hela tiden ser att Eliza utvecklas och att hon förstår mer och mer. Han poängterar att hon inte kunde någonting när hon började på sfi-kursen men att hon nu kan läsa lite och t.ex. urskilja brev som är till henne. Hon är mycket intresserad och vill verkligen lära sig läsa och skriva.</p> <p>EM tycker att hon skulle få mer uppgifter att göra hemma, för det är sällan hon har något med sig hem. Mannens säger med eftertryck att Eliza vill jobba med att lära sig läsa och skriva och om hon bara fick fler uppgifter med sig hem skulle hon kunna göra dem när det passar henne.</p>	<p>Eliza har en fördel i att leva i en familj där både mannen och hans söner känner till Sverige och det svenska språket. I sin hemmiljö frågar hon mycket och skaffar sig ständigt ny och viktig information.</p> <p>Denna språkinlärningsstrategi är en blandning av en indirekt/social språkinlärningsstrategi och en direkt/kompensatorisk språkinlärningsstrategi.</p> <p>Precis som i Daisys fall skapas det med hjälp av denna strategi tillfällen för Eliza att använda det svenska språket i kombination med att hon kan hantera vardagsituationer som kräver läs- och skrivförmåga.</p>
<p>Förklaringar: Eliza = normal stil/EM = Elizans man/Mina frågor och kommentarer = kursivt</p>		

Strategi	Exempel	Kommentar
<p>Kognitiv strategi/en perceptuell, spatial strategi</p> <p>Eliza informerar sig med hjälp av det hon ser och har en tidigare bild av.</p> <p>Hon gör mentala kopplingar, ser orsakssamband, använder sin fantasi och gör återkopplingar till bilder, ordbilder och färger.</p>	<p>Vi är i affären för att handla och jag frågar Eliza hur hon kommer ihåg vad hon ska handla och då pekar hon på sitt huvud och säger:</p> <p>Eliza: Har det lite i huvudet! Idag: mjölk, korv... Hon har svårt att komma ihåg vad nästa vara heter, så hon går och pekar på paketet: juice. Eliza vet precis var varan finns och tar med mig dit direkt.</p>	<p>Eliza har en tydlig bild av vad hon ska handla och hon vet var varorna finns. Hon har en välutvecklad perceptuell/spatial förmåga. Eliza använder en direkt språkinlärningsstrategi för att lösa en praktisk situation.</p>
Strategi	Exempel	Kommentar
<p>Minnesstrategi i kombination med en kompensationsstrategi/social strategi</p> <p>Eliza informerar sig med hjälp av frågor och repeterar omedelbart informationen. På så sätt lagrar och omskapar hon information, skapar mentala kopplingar, använder sin fantasi och gör ständiga återkopplingar. När tillfälle ges informerar sig Eliza genom att fråga om aktuella och för Eliza angelägna ämnen och i samband med det repeterar och övar hon omedelbart.</p>	<p>I affären: Eliza ska köpa mjölk. Hon tittar på datummärkningen och missförstår den. Hon har för avsikt att titta på ”bäst föredatum” men söker efter det som är närmast dagens datum och väljer därmed bort den färska mjölken. Tillsammans tittar vi på datummärkningarna och jag förklarar vad de betyder och Eliza skrattar och säger: Aha, jag förstår!</p> <p>Jäst, Eliza tar ”bljäst” och jag frågar om hon ska baka matbröd och hon säger: bullar. Jag förklarar att det finns olika sorters jäst för bröd och bullar och hon pekar då på de olika färgerna och säger att hon inte har förstått det. Ser glad ut, tar ett rött paket och skyndar sedan till mjölet.</p> <p>Eliza tar fram kvittot och vi tittar på vad de olika varorna kostar, hur mycket hon fick tillbaka i pengar och vi pratar om kronor och öre och deras värde och Eliza frågar vad 85 har för värde i priset 7:85.</p>	<p>Eliza frågar detaljerat och förvisar sig om att förstå. Hon ställer ambitiösa krav på sig själv. Den höga ambitionsnivån kan vara en förklaring till hennes försiktighet i skolan och i olika gruppsituationer. Det kan vara så att hon inte tillåter sig att göra fel. Kanske är det så att Eliza börjar utveckla sin självkänsla i undervisningssituationen? Vid det senaste samtalet med Elizas lärare berättar läraren att Eliza börjat fråga allt mer och till och med spontant gått fram och skrivit på tavlan²⁵.</p> <p>Eliza kombinerar två direkta språkinlärningsstrategier; en kompensatorisk strategi och en minnesstrategi med en indirekt (social) strategi. För att hantera vardagsituationer som kräver läs- och skrivförmåga kombinerar hon erfarenheter och minne när tillfälle skapas för språkanvändning, en kombination som utgör ett viktigt stöd för att lösa uppgifter på egen hand.</p>

²⁵ I Elizas alfabetiseringsgrupp uppmantras deltagarna att gå fram och skriva på tavlan om det är något de undrar över eller något de vill visa.

Strategi	Exempel	Kommentar
<p>En reducerande strategi i kombination med en minnesstrategi och en metakognitiv/bekräftande strategi</p> <p>Eliza söker bekräftelse på egna iakttagelser och slutsatser. Hon reflekterar över samband i vardagen och hon använder sig av strategin för att memorera, planera, analysera, organisera, åse och utvärdera den egna inlärnigen.</p>	<p>Exempel från affären:</p> <p>Mjöl – Eliza tar ett vetemjölspaket och pekar sedan på de olika mjölpaketerna och frågar mig med blicken och vi pratar en bra stund om olika mjölsorter. Eliza tar i de olika mjölpaketerna och repeterar namnen medan hon tittar på mig för att få bekräftelse på att hon säger rätt.</p> <p>Socket – Eliza tittar på att det finns olika sorters socker och frågar vad olika sorterna heter. Upprepar det jag förklarar och säger det flera gånger.</p> <p>Strössel – Eliza pekar på en strösselburk och frågar vad det är. Strösselburken hon pekar på innehåller hallonströssel och har en hallonbild så vi går till frysdiken och letar upp ett paket hallon. Eliza säger att hon inte vet vad det är men frågar om det är jordgubbar. Jag förklarar att det är ett bär som heter hallon och hon upprepar då namnet.</p>	<p>Eliza visar på ett objekt och/eller en situation och frågar i syfte att få bekräftelse och upprepar omedelbart det hon hört och uppfattat, dels för att få bekräftelse på att hon förstått, dels för att memorera.</p> <p>Eliza använder här en reducerande kommunikationsstrategi som har karaktären av ett avvaktande, planerande beteende som kan leda till en förändring av kommunikationsstättet. Strategin kombineras med en direkt språkinlärningsstrategi/minnesstrategi och en indirekt/metakognitiv språkinlärningsstrategi</p>
<p>Strategi</p> <p>Metakognitiv strategi</p> <p>Eliza gör medvetna val utifrån en strategi som bygger på erfarenhet och medvetenhet. Hon använder sig av strategin för att planera, analysera och organisera sin tillvaro och för att kunna åse och utvärdera den egna inlärnigen</p>	<p>Exempel</p> <p>Korv – Eliza pekar på paket med korv och frågar mig vad det heter och säger: ”<i>inte gris</i>” och jag kan se att korven är gjord på kyckling.</p> <p>Deg – Eliza visar på en mycket tunn smördeg som hon kallar ”<i>sambura</i>” och den degen tycker hon är bäst. Där finns också ”<i>bachlava</i>” - deg men den tycker inte Eliza är lika bra.</p> <p>Koriander / ”<i>Cosbarat</i>” (tigrinja) Eliza vänder på det frysta paketet och läser på arabiska ”<i>bamya</i>”²⁶ och nickar. När jag frågar om hon kan läsa på arabiska mättar hon med fingrarna och säger ”<i>lite, lite</i>”!</p> <p>Yoghurt / ”<i>LARSA</i>”, en yoghurt som är bra när man lagar mat, säger Eliza och pekar på informationen om 10 % fett och säger: ”<i>bra!</i>”</p> <p>Ketchup – Eliza tittar på plastflaskan och på priset och ställer tillbaka den med kommentaren: ”<i>dyr!</i>”</p>	<p>Kommentar</p> <p>Eliza delger mig sin kunskap och erfarenhet i ett interaktivt syfte. Hon ger exempel på flera varor som hon tycker är bra och varför hon tycker det. Hon ger också exempel på sin prismedvetenhet. Eliza använder sig av en indirekt/metakognitiv språkinlärningsstrategi.</p>

²⁶ ”bamya” på arabiska är koriander

4.3.5. Sammanfattning av Elizas strategier

Redovisningen av Elizas strategier visar att hon använder sig av en kommunikationsstrategi och flera språkinlärningsstrategier. Av språkinlärningsstrategierna dominerar de direkta. Den kommunikationsstrategi som Eliza använder är i kombination med både en direkt och en indirekt språkinlärningsstrategi.

Kommunikationsstrategi:

- Reducerande strategi

Direkta språkinlärningsstrategier:

- Kognitiv/perceptuell, spatial strategi
- Minnesstrategi
- Kompensatorisk strategi

Indirekta språkinlärningsstrategier:

- Social strategi
- Metakognitiv strategi
- Metakognitiv/bekräftande strategi

Eliza är vetgirig säger hennes man och det har hon börjat visa prov på även i alfabetiseringskursen. Hon informerar sig med hjälp av frågor och memorerar nästan konsekvent och söker bekräftelse på egna iakttagelser och slutsatser. Den sociala strategin håller hon på att förändra genom att prata och fråga i andra sociala sammanhang än tidigare. Hennes förmåga att iaktta och minnas förändras successivt utifrån de krav hon möter och att förändra och uppdaterar den metakognitiva förmågan verkar Eliza uppleva som en utmaning. Hon ger intryck av att tycka om att skaffa sig information och erfarenheter och utvecklar medvetenhet både i studiesituationer och i vardagssituationer som t.ex. vid affärsbesöket, då hon ivrigt sökte information om varors innehåll och kvalitet.

Den reducerande kommunikationsstrategin använder Eliza precis som Daisy med syftet att nå sina kommunikationsmål. Hon använder den i kombination med en minnesstrategi och en metakognitiv/bekräftande strategi för att memorera och söka bekräftelse på egna iakttagelser och slutsatser. Eliza reflekterar över samband i vardagen och hon använder sig av en metakognitiv strategi för att planera, analysera, organisera, åse och utvärdera den egna inlärningen.

Utifrån denna redovisning och de givna exemplen menar jag att Eliza har utvecklat nya strategier samtidigt som hon anpassat och förändrat andra.

4.4. Systematisering

Nedan följer en systematisering av den samlade informationen om informanterna. Genom denna vill jag ge en samlad bild av informanterna och deras sätt att hantera sin vardag och sin livssituation.

Den första frågeställningen har jag delat upp i dess tre delar; Hur skriftspråkliga situationer hanteras, vilka hjälpmedel som används och vilka personer man vänder sig till. Jag skiljer hjälpmedel från strategier genom att hänföra hjälpmedel till direkta och konkreta situationer som exempelvis att klara sig själv på bussar och i affärer och göra hemuppgifter, medan jag hänför strategier till handlingsmönster som utvecklats i kombination med hjälpmedel och som representerar en annan analysnivå med flera abstrakta inslag. Frågeställningen om strategier är redan redovisad och den tredje och sista frågeställningen har jag delat upp i de tre frågor den innehåller och jag har kopplat delfrågan om konstituering till den subjektiva fyrfältskartan.

Frageställning	Willy			Daisy			Eliza		
	1./Hur hanteras..?	2./Vilka hjälpmedel...?	3./Vilka personer...?	1./Hur hanteras...?	2./Vilka hjälpmedel...?	3./Vilka personer...?	1./Hur hanteras..?	2./Vilka hjälpmedel...?	3./Vilka personer...?
1. Hur hanteras grundläggande skriftspråkliga situationer i det dagliga livet som förutsätter olika grader av läs- och skrivfärdighet, vilka hjälpmedel används och vilka personer vänder man sig till?	Willy använder sig allt mer av sin egen förmåga att tolka skriftspråkliga situationer.	Willy använder sin förtrogenhet med siffror som ett hjälpmedel för att klara sig själv på spårvagn och bussar och kunna avläsa priser.	Willy frågar i första hand de personer som finns närmast honom i hans nätverk.	Daisy använder sig mer och mer av en utvecklade förmåga att tolka skriftspråkliga situationer och lösa problem.	Daisy klarar sig själv på spårvagnar och bussar, kan avläsa priser och sköta sin ekonomi på egen hand.	Daisy frågar vem som helst som pratar somaliska men oftast frågar hon sin somaliska väninna.	Eliza hanterar språkliga situationer med hjälp av familjen	Eliza tar hjälp av de personer som finns närmast henne i nätverket för att prova sin läsförmåga. Hon gör det både när hon handlar och löser hemuppgifter	Familjen

Frageställning	Willy		Daisy		Eliza	
<p>3. Finns det nätverk med ömsesidiga beroende-förhållanden som gör att man klarar av de flesta skriftspråkskrävande situationerna utan att någon behöver känna sig beroende av någon annan?</p>	<p>Ja Willy har i sitt sociala nätverk flera sådana kontakter. Sambon/dottern/Skomakaren/grannen/lärarna/fotbollslagen</p>	<p>Nej Willy kan ibland uppleva en viss osäkerhet i sina relationer när han hamnar i skriftspråkliga situationer.</p>	<p>Ja I relationen till väninnan och hennes familj, där vänskapen är den gemensamma nämnaren och delvis i relationen till dagis och skolan.</p>	<p>Nej Ibland är Daisy frustrerad över att behöva kontakta sin väninna. – I relationen till grannarna är det Daisy som söker hjälp. – Relationen till f.d. mannen ser D. som ett nödvändigt ont. – Relationen till barnens farmor är kravfylld.</p>	<p>Ja – Intrycket jag får av familjen är att beroende-förhållandena är ömsesidiga. – Relationen med grannarna verkar bygga på ömsesidighet.</p> <p>Nej Om Eliza upplever sig som mer beroende än de andra i familjen kan jag inte uttala mig om.</p>	
<p>Vad konstituerar dessa nätverk?</p>	<p>Den subjektiva fyrfältskarta F Familje-gemenskap och närhet S Kontakt och utbyte D Utbildning, personlig utveckling, kamratskap och trygghet för barnet. Ö Vänskap, identifikation och utlopp för rörelse-behov och idrottsintresse. Myndighetskontakt</p>		<p>Den subjektiva fyrfältskarta F Familje-gemenskap och närhet S Enbart krav genom pappans rätt till barnen D Utbildning, personlig utveckling, kamratskap och trygghet för barnen. Ö Vänskap och utbyte Myndighetskontakt</p>		<p>Den subjektiva fyrfältskarta F Familje-gemenskap och närhet S Kontakt och utbyte D Utbildning, personlig utveckling och kamratskap. Ö Vänskap och utbyte</p>	
<p>Hur distribueras kunskap, läsande och skrivande inom nätverk?</p>	<p>Willy ges hjälp och stöd i skriftspråkliga situationer i utbyte mot att vara – Pappa – Man – Kompis – Studerande som är aktiv och vetgirig – En person som är beredd att hjälpa till – En positiv person som bjuder på sig och som är lätt att umgås med. – En omtryckt fotbollsspelare.</p>		<p>Daisy ges hjälp och stöd i skriftspråkliga situationer i utbyte mot att vara – Mamma – Väninna – Kompis – Studerande som tar egna kontakter utanför den etniska gruppen – En person som bjuder på sig, en positiv person som är lätt att umgås med.</p>		<p>Eliza ges hjälp och stöd i skriftspråkliga situationer i utbyte mot att vara – Mamma – Hustru – Deltagare i den eritreanska vänskretsen. – Granne – Studerande som är aktiv och ger ett trovärdigt intryck både på kamraterna och på läraren.</p>	

F = Familjen / S = Släkten / D = Daglig verksamhet / Ö = Övriga (vänner & grannar)

4.5. Sammanfattning

Willy

Willys sätt att fungera och resonera påminner mycket om de illitterata vuxna som Fingeret (1983) beskriver i sin studie: *”When reading is seen as one of many skills contributed to the exchange relations in a social network, illiteracy no longer defines dependence in the social context of these illiterate adults”* (1983: 145). Willy ingår i ett pågående samspel mellan och i flera sammanhang; från det individuella sammanhanget, där han kämpar med att erövra det svenska språket, förstå de sociala koderna, utveckla sin läs- och skrivförmåga, till de sammanhang han är delaktig i; familjen, studierna, kompisarna, fotbollen, samhället.²⁷ Willy är med och skapar och underhåller sociala nätverk som kännetecknas av ömsesidighet.

Willy visar mer och mer på att han börjar förstå samhället och utveckla och förändra strategier för att ta aktiv del däri. Han kan hantera grundläggande skriftspråkliga situationer i det dagliga livet genom att använda sin egen förmåga att tolka situationer. Han klarar sig själv på spårvagnar och bussar, kan avläsa priser och betala på banken, handla och informera sig. Om han blir osäker använder han sig av möjligheten att fråga och då i första hand de personer som finns närmast honom i hans sociala nätverk. Willy är ibland en framgångsrik kosmopolitisk entreprenör och är orädd i möten med andra människor (jfr Fingeret, 1983). Tack vare denna förmåga har han byggt upp nya personliga kontakter i Sverige, kontakter som han vårdar och utvecklar. Idag ingår flera av dessa personer i hans sociala nätverk.

Rollen som fotbollsspelare är en betydelsefull roll för Willy. I den rollen känner Willy att han kan hävda sig på lika villkor. Varje gång han pratar om fotboll blir han mycket engagerad och när han berättar

²⁷ jmf. Bronfenbrenner socialekologiska modell, s. 8–10

vad fotbollstränaren sagt om och till honom vid ett tillfälle är han märkbart stolt.

Lasse pratade med mig idag, för han säger till mig att jag är duktig på att spela fotboll! Han sa att han ska titta på en klubb i division 7 eller 8 till mig. – ”Ok, det är bra”, sa jag.

Willy är fortfarande beroende av familjens och andras omvårdnad och har i vissa avseenden begränsade tillgång till de kulturella och sociala strukturer som bestäms av majoritetssamhället.

Willy använder sällan sitt modersmål swahili, eftersom han inte längre har några nära vänner som pratar swahili. Hans talspråk domineras av engelska och svenska. Svenska använder han nästan uteslutande hemma, i skolan och i fotbollen, medan engelskan dominerar i utbytet med kompisar. Svenska och engelska är alltså de språk som Willy i huvudsak använder sig av i sina sociala nätverk. I ett flerspråkigt samhälle kan interaktionsmönstren för respektive språk beskrivas med hänvisning till sociala nätverk menar Hyltenstam och Stroud (1991). För Willys del innebär det att han i samband med sina sociala nätverk har tre olika språkliga nätverk, ett svenskt, ett engelsk och ett swahiliskt som alla mer eller mindre går in i varandra.

I sfi-kursen är Willy aktiv och frågar mycket. Det har de andra i gruppen ofta synpunkter på men Willy har fortsatt att fråga och läraren har uppmuntrat honom. När han vid ett tillfälle upplevde att han inte kunde klockan utspann sig följande dialog mellan honom och hans lärare (= L):

Willy: Jag har ett problem!

L: *Vilket problem har du Willy?*

Willy: Att se på klockan!

Deltagarna i kursen: Willy, du pratar mycket!

Willy: Lyssna!

L: *Vad har du för problem Willy?*

Willy: Jo, jag bara vet klockan 1, klockan 2, klockan 3... jag bara vet när klockan är precis men när klockan är halv, kvart över och så, då är det svårt för mig.

L: *Ok, då tittar vi på det!*

Flera av deltagarna i kursen: Ja, jag har också problem med det!

Willy skrattar gott! Med triumferande glädje konstaterar han att hans frågvishet och envishet äntligen fått ett positivt gensvar av gruppen. Denna lilla episod visar också Willys position i gruppen. Genom sin öppenhet och sitt engagemang har han en tydlig plats i gruppen.

Willy säger på samma gång att han trivs mycket bra med sina studier och tycker att han blir både sedd och uppmuntrad. Han trivs oerhört bra med sin lärare och berömmar henne ofta. Willy förklarar att han hela tiden tror att han snart ska kunna mer och att han ska kunna läsa det mesta. När det inte är så tänker han ibland att han måste vara dum och obegåvad, för han har svårt att förstå att det måste ta så lång tid. Vid ett tillfälle, när han upplevde att han inte kunde något och kände sådan frustration över att det går så långsamt att lära sig läsa, gick han till sin lärare och pratade med henne. Läraren förklarade då för honom att det är helt naturligt att det tar tid, eftersom det inte enbart är själva läsandet som ska erövrats, utan ord, begrepp och läsandets många områden. Willy kände sig tacksam över denna förklaring, för det är lätt att tro att ... *"Det är bara jag som är så'n"*.

Willy känner sig mycket motiverad och vet att han måste kämpa för att förstå och för att lära sig läsa och skriva eller som han själv uttrycker det: *"Jag måste kriga och det vet jag nu!"*

Daisy

Daisy fungerar i sin relation till väninnan på liknande sätt som Willy och de illitterata vuxna Fingeret beskrivit och som jag tidigare hänvisat till. I Daisys övriga sociala nätverk är hon ofta utelämnad till sig själv. Samtidigt som hon utvecklar ett självständigt förhållningssätt till sin livssituation är hon från och till mycket beroende av andra. Just nu utvecklar Daisy förutsättningarna för att utvidga sitt sociala nätverk. Hon söker sig en ny livsstil och bryter delvis med sitt etniska ursprung och vissa traditioner genom att vägra bära hijab och kjol och medvetet söka en annan livsstil. Hon ingår i ett pågående samspel mellan och i flera sammanhang, från den individuella nivån med kampen om att erövra det svenska språket, läsa in de sociala koderna, utveckla sin läs- och skrivförmåga, till de interaktiva sammanhang hon är delaktig i, familjen, studierna, samhällskontakterna/dagis/banken/affärerna/socialassistenten.

I Daisys strävan att utveckla sitt sociala nätverk och förstå samhället har hon utvecklat flera strategier och förändrat andra. Daisy kan hantera en del grundläggande skriftspråkliga situationer i det dagliga livet genom att använda sin egen förmåga att tolka situationer. Hon klarar sig själv på spårvagnar och bussar, kan avläsa priser, handla, informera sig och fylla i blanketter. När hon blir osäker använder hon sig i första hand av möjligheten att fråga. Daisy känner sig säkrare idag både med tillvaron i stort och i sina olika roller som mamma, väninna och studerande. Daisy har genom sina kriser utvecklats till en stark person och är tacksam över att hon nu har möjlighet att leva i lugn och ro tillsammans med sina döttrar. Nu är hennes strävan att utveckla och förändra sin livssituation, skapa nya relationer och utbilda sig. Hennes stora problem är att hon fortfarande brottas med att bli respekterad som den hon är och vill vara och då särskilt av den somaliska gruppen som hon har omkring sig både i skolan och på fritiden.²⁸

²⁸ Hur olika uppfattningar om heder kan påverka umgänget inom en etnisk grupp beskrivs av bl.a. Carlson (2002:224 ff.) som gjort en studie om turkiska kvinnors deltagande i sfi-undervisningen.

Det är troligt att Daisys begränsade sociala nätverk fördröjer hennes möjligheter att utveckla kontakter och stärka självförtroendet. Men det kan också vara så att den trygghet som det nuvarande sociala nätverket ger kan fungera som näring och ge styrka åt ett växande självförtroende. Hennes tydliga ambitioner att förändra sitt liv för att klara sig på egen hand tycks vara tecken på att hon redan är på god väg att både stärka sitt självförtroende och förändra sin livssituation.

Daisy säger vid flera tillfällen att hon inte har haft någon bild av hur skolan fungerar sedan tidigare och har därför varit inställd på att det skulle vara svårt att lära sig skriva och läsa. På min fråga om hur hon tycker att det är idag, svarar hon att det är stor skillnad om hon tänker på hur det var innan hon började skolan och hur det är nu. Nu förstår hon mer och hon upplever att det är stor skillnad.

Föret var jag en som satt i ett mörkt rum eller bakom en stängd dörr, men nu förstår jag mer och det är stor skillnad. Oj, oj, oj ... nu kan jag läsa lite, lite som mitt namn och nu känner jag mig som en människa. Det enda jag saknat och saknar är utbildning och nu har jag börjat få det.

Daisy hoppas och tror att hon ska få ett arbete så småningom men nu vill hon studera. På samma sätt som Willy har hon begränsad tillgång till de kulturella och sociala kapital som bestäms av majoritetssamhället (jfr Bourdieu, 1982).

Daisy använder dagligen sitt modersmål och hennes läs- och skrivförmåga skulle troligen utvecklas snabbare om hon parallellt alfabetiserades på somaliska. Möjligheten att studera somaliska en eftermiddag i veckan har Daisy haft under året, men hon har nu avbrutit den undervisningen eftersom hon inte känner sig accepterad av de övriga i den somaliska gruppen.

Daisy känner sig mycket motiverad och vet att hon måste kämpa för att förstå och för att lära sig läsa och skriva eller som hon själv uttrycker det: *”Jag vet att det är svårt men jag har bestämt att jag ska klara det och jag kommer att klara det!”*

Eliza

Eliza känner stor trygghet i sin familj och där finns basen för hennes utveckling, både vad gäller delaktighet i samhället och vad gäller att utveckla sin förmåga att läsa och skriva. Eliza fungerar på liknande sätt som Willy och Daisy och de illitterata vuxna Fingeret beskrivit och som jag tidigare hänvisat till. Den trygghet och säkerhet Eliza utvecklat har gjort henne mer öppen och självständig. Nu klarar hon sig själv i enkla läs- och skrivsituationer och i olika undervisningssituationer frågar hon öppet, skriver spontant på whiteboarden och deltar aktivt i arbetet. Eliza sociala nätverk är begränsat till familjen och mannens släkt. I nuläget är Eliza nöjd med detta och känner trygghet i sin familjesituation.

Eliza har utvecklat olika strategier för att klara sig i samhället. Hon kan hantera en del grundläggande skriftspråkliga situationer i det dagliga livet och använder sin egen förmåga att tolka situationer. Eliza klarar sig själv på spårvagnar och bussar, kan avläsa priser och göra inköp på egen hand. När hon behöver informera sig använder hon sig i första hand av sin familj.

Eliza trivs i sin nuvarande situation med sin familj, på området där hon bor, i skolan och i sina olika roller som mamma, hustru och studerande. Hon övervinner allt mer den osäkerhet hon känt i studiesituationen, tar fler egna initiativ och uppträder mer öppet. Eliza använder dagligen både sitt modersmål och arabiska och hon deltar i modersmålsundervisning på arabiska en gång i veckan. Eliza har på samma sätt som Willy och Daisy begränsad tillgång till de kulturella och sociala kapital som bestäms av majoritetssamhället men just nu ger hon inte intryck av att vilja arbeta och pratar överhuvudtaget inte om det. Eliza uttrycker däremot sitt intresse för sina studier och vill verkligen lära sig läsa och skriva. Hon känner sig mycket motiverad och vet att hon måste arbeta hårt.

Kommentar till arbetet med veckoschemat

När jag introducerade veckoschemat sa Eliza att hon inte ville delta i det arbetet. Hon ansåg sig inte ha den tiden och avstod därför helt och finns av den anledningen inte med i denna redovisning. För Daisys och Willys del har det varit intressant att se hur olika de arbetat med veckoschemat. Daisy har varit hänvisad till sig själv och redovisat något som är väldigt skollikt, förmodligen i tron att det var det jag ville ha, medan Willy har återgett olika situationer i skrift och förstått att det är de strategiska lösningarna som är intressanta. Han har också upplevt att det kan vara svårt att skriva ner vad man gör. Daisy har inte fullt ut förstått syftet med veckoschemat och har känt sig besvärad av det. Hon har försökt att komplettera när hon glömt och har upplevt att det blivit fel och till sist har hon gett upp.

En reflektion som jag haft är om Willy i sitt arbete med veckoschemat har brottats med liknande frågor som Daisy. Jag har emellertid inte utifrån deras redovisningar och våra samtal på något entydigt sätt kunnat tolka detta. Det som skiljer dem åt är att Daisy till stor del varit hänvisad till sina egna bedömningar och slutsatser om hur hon skulle gå till väga medan Willy hela tiden haft någon att fråga till råds.

4.6. Informanternas tankar och reflektioner kring processen

4.6.1. Interaktionens betydelse

Inledningsvis har informanterna varit mer eller mindre skeptiska till projektet och undrat vad som skulle hända, varför och vad det hela skulle leda till. Vid ett av de första tillfällena frågade Willy vad samarbetet skulle gå ut på och att han kände sig osäker på vad det står för och vad det ska leda till.

Ska du intervjuas som dom gjorde på Migrationsverket och Integrationsverket, där man skulle svara som dom ville, eller vad är det du vill veta? Är det för att det ska bli bättre för mig och för att jag ska lära mig mer? Kan jag få ut något av det?

Willy vill inte ställa upp på något om han inte tror hundra procentigt på det och om han inte anser sig få ut något själv av det. På liknande sätt beskriver Rigg (1983) hur en av hennes informanter ifrågasatte hennes studie.

Precis som Granberg har påpekat (2001:246) är behovet av återkoppling och bekräftelse påtagligt i kvalitativa studier. I slutskedet av min undersökning visar Willy hur han mer och mer förstått syftet med arbetet och de fördelar han själv tycker sig ha kunnat dra av det. Efter våra samtal om veckoschemana frågar Willy vad jag tror om honom.

Du som träffar så många människor och som är lärare också, vad tycker du om mig? Hur tycker du att jag klarar mig i skolan?

Vi samtalar om detta och jag förklarar vilka fördelar jag tycker Willy har i sitt öppna och positiva sätt och bekräftar honom när han säger att han måste arbeta hårt. Willy tycker att våra samtal har hjälpt honom att lära känna sig själv och det har känts bra. Han säger att han är säkrare nu och att han trivs bra på skolan och känner sig respekterad och han upplever att alla arbetar för att de studerande ska lära sig någonting. Willy kommer hela tiden på nya saker som han vill lära sig och utveckla – som att skriva sin namnteckning till exempel. Det håller han på med just nu och det uppskattar han mycket.

Bara att börja här och komma igång tog tre månader men nu händer det något varje dag.

4.7. Tankar och reflektioner kring processen

4.7.1. Information och samtal genom tolk

När Daisy fick sitt första schema gick jag, med hjälp av modersmåsläraren, igenom hur hon skulle göra och vad som var syftet med uppgiften. Vi frågade om hon hade förstått och vi uppfattade att hon hade gjort det. Daisy frågade om hon skulle skriva eller bara kryssa och vi samtalade om hur hon kunde markera om det var svårt att skriva ord. Daisy kommenterade:

Jag är bara lite rädd att jag ska glömma det!

När vi sedan träffas för att gå igenom schemat öppnar Daisy vårt möte med att säga:

Jag har skrivit fel och jag vet att allt är 100 % fel för jag har ingen som kan hjälpa mig.

Det Daisy säger och ger uttryck för är ett exempel på hur svårt det är att utbyta tankar och information. Under min studie har jag inte kunnat vara säker på att informationen och budskapet nått fram och tolkats på det sätt som jag hoppats på och delvis utgått ifrån. Självfallet har det varit fråga om en ömsesidig process där vi försökt förstå varandra. Processen kan emellertid och i olika grad ha påverkats av våra olika positioner. Detta kan vara en del av förklaringen till att informations- och tankeutbytet utvecklats i olika riktningar och tagit sig andra uttryck än de jag hade förväntat mig.

Vid samtalen med Daisy hände det vid ett tillfälle att hon hade haft ont och varit orolig för det. Det kan ha försvårat interaktionen mellan oss och gjort att jag skjutit över målet i min iver att utnyttja varje tillfälle till information när modersmåsläraren varit med. På det sättet kan jag ha missat att Daisy inte varit helt mentalt närvarande. Risken för missuppfattningar ökar dessutom när man är beroende av det mellanled som en tolk utgör.

Det andra schemat fick Daisy direkt av modersmåsläraren eftersom hon var sjuk när jag skulle ha lämnat det. Modersmåsläraren gav henne ny information på mitt uppdrag och det är tydligt att hon inte hade förstått syftet med uppgiften och att hon blivit stressad av situationen, liksom av hennes ständiga avsaknad av någon att fråga. Daisy kände sig förmodligen hänvisad till sin egen förmåga och upplevde kanske sina tillkortakommanden än mer och blev frustrerad av den för henne omöjliga uppgiften. Hon har dock skrivit en hel del, vilket säger något om både ambitionsnivå och förmåga.

4.7.2. Delaktighet

I min ambition att få ut så mycket som möjligt av varje möte med informanterna är det lätt att glömma bort att jag genom mina besök påverkar planering och förändrar dagsrutiner. Så var det t.ex. med mina funderingar kring Elizas plötsliga avhopp, då jag trodde att familjen var skeptisk, när det i verkligheten fanns en helt naturlig förklaring. Efter besöket hemma hos Eliza lämnade jag familjens lägenhet med en känsla av delaktighet och med en omvärderad uppfattning om familjens vilja till att ta del i arbetet och engagera sig. På samma sätt har jag upplevt besöken hos Willy och Daisy. Besöken har varit stunder av intensiv interaktion och intensivt utbyte. Vi har pratat om vardagsnära ting och jag har fått bli delaktig i både aktuella angelägenheter, bekymmer och framtidstankar.

Granberg (2001:246) påpekar i sin avhandling att ett ämne som borde diskuteras vid utvärderingen av kvalitativ forskning är vilka effekter forskarens egen medverkan har på resultatet. För att undvika och motverka bieffekter som fördomar och förutfattade meningar är det viktigt att vara klar över aspekter som har att göra med forskarens bakgrund och sätt att hantera situationer och som kan påverka tolkningen (se även Carlson 2002: 51 – 73). En annan effekt är att forskaren oftast genom att ställa frågor och aktualisera problem eller diskutera särskilda ämnen, stödjer och uppmuntrar informanten att börja reflektera. I Granbergs studie bidrog interaktionen mellan honom och hans informant Sofia till att hon blev allt mer medveten om sin språkutveckling.

Effekter av det här slaget är oundvikliga och till och med önskvärda, menar Granberg, eftersom forskaren tack vare att informanten börjar reflektera kan få ut mer information av informanten. Att använda kvalitativa intervjuer i forskning kan också ses som en form av förtroende. Forskaren måste ha tilltro till informanten som kompetent att förmedla hans eller hennes liv till forskaren och informanten måste ha tilltro till forskaren att hon/han inte missbrukar detta förtroende. Detta förhållningssätt har varit utgångspunkten i det här arbetet och jag har återkommande reflekterat över min egen roll i de olika sammanhangen.

5. Diskussion och slutsatser

Syftet med studien har varit att undersöka hur analfabeter och vuxna invandrare med liten eller ingen skolbakgrund hanterar dagliga situationer som kräver läs- och skrivförståelse i de nya sociala och kulturella miljöer de träffar på i Sverige och vilken betydelse sociala nätverk har i dessa sammanhang.

5.1. Sociala nätverk

Studien visar som tidigare studier av Fingeret (1983, 1997)), Rigg (1985), Norton (2000), Burns (2002) och Kell (1996, 2003) hur de sociala nätverken skapar möjligheter för målgruppen att hantera vardagliga situationer som kräver läs- och skrivförståelse. För studiens informanter utgör det sociala nätverket ett fundament och det är utifrån detta som livsförutsättningarna kan förändras och utvecklas. Willy, Daisy och Eliza påverkas kontinuerligt av sin omgivning och kan med hjälp av sitt sociala nätverk reorientera sig i de nya sociala och kulturella miljöer de träffar på i Sverige. För dem har det sociala nätverket skapat förutsättningar för ett utvidgat kontaktnät, bidragit till att utveckla och förändra strategier för att kunna hantera vardagssituationer som kräver läs- och skrivförståelse och det sociala

nätverket har successivt stärkt självkänslan och utvecklat självförtroendet.

Willys sociala nätverk är det största och med flest kopplingar till övriga samhället. Det kan delvis ha sin förklaring i Willys öppna och sociala sätt, men kan även vara en spegling av majoritetssamhällets syn på manliga respektive kvinnliga roller, en uppfattning som tidigare också framförts av Kouritzin (2000). Även om majoritetssamhället uppmuntrar kvinnlig frigörelse och jämlikhet ses troligen en öppen, positiv man med rötter i Afrika med blidare ögon än en somalisk kvinna med samma framtoning. Hindren i den egna kulturtillhörigheten begränsar troligen än mer för en kvinna än för en man, vilket blir mycket tydligt i Daisys fall.

Daisys och Elizas sociala nätverk är båda mer begränsade men har ändå helt olika karaktär. Daisy har det mest begränsade sociala nätverket och är ofta hänvisad till sig själv, vad det gäller att ta beslut om sin familj, sin ekonomi, sina studier etc. Daisy hamnade omedelbart efter ankomsten till Sverige i en svår situation och tvingades till ett ofrivilligt stort ansvarstagande för sin familj. Liksom Nortons studie (2000) visar, har jag funnit att denna situation har bidragit till att både begränsa och utveckla Daisys sociala nätverk (se även Carlson 2002). Ur den kris Daisy genomgick har det vuxit fram en vilja att mer och mer ta avstånd från kulturellt betingade särdrag och attribut som t.ex. hijab och långkjol. Detta har i sin tur lett till att hon kommit att bli mer och mer ifrågasatt av den somaliska grupp hon tidigare tillhört, så att hon idag upplever sig som utfrysad av denna grupp. Samtidigt har hon genom sitt allt öppnare sätt utvecklat och erövat nya kontakter och nya sociala områden. Daisy är också den person som tydligast ger uttryck för och sätter ord på den förändring hon upplever sig ha genomgått genom sin flytt till Sverige.

Eliza har också ett begränsat socialt nätverk men här är det familjesituationen som begränsar nätverket samtidigt som det ger henne både trygghet och samhällstillhörighet. Familjens och släktens goda kännedom om svenska förhållanden och deras språkbehärskning ger Eliza successiv information om Sverige och svenska vardagsför-

hållanden och hon har allt sedan hon kom till Sverige kunnat informera sig utifrån egna behov och frågor. Hittills har familjetryggheten varit till fördel för henne men nu skulle en utvidgning av nätverket vara till fördel både för Elizas språkutveckling och för hennes delaktighet i samhället. Kouritzin (2000) har visat på behovet av utvidgade nätverk och menar att orsaken till att denna lingvistiska kvinnominoritet förnekas tillgång till kommunikativa kontexter utanför klassrummet, beror på deras oprivilegerade status i samhället och deras oförmåga att ställa krav, det som Bourdieu (1977) kallar *'the power to impose reception'*. Kanske att sonens start på dagis kan bidra till en sådan utvidgning och utveckling?

5.2. Strategier

Med det sociala nätverket som bas har informanterna kunnat utveckla och förändra strategier som hjälper dem att hantera dagliga situationer som kräver läs- och skrivförståelse. Parallellt pågår det en utveckling hos var och en mot att erövra litteracitet. De strategier informanterna använder sig av är av samma slag som andra andraspråksinlärare använder; kommunikationsstrategier och språkinlärningsstrategier. Av kommunikationsstrategier är det enbart de reducerande strategierna i kombination med olika språkinlärningsstrategier som är aktuella och av språkinlärningsstrategierna dominerar de strategier som inläraren använder i den direkta manipulationen av andraspråket, de direkta strategierna. Granberg (2002) kallar även dessa direkta strategier för tekniska, eftersom användningssyftet är inriktat på handling. Bland de direkta språkinlärningsstrategierna dominerar de kognitiva som i studien är kopplade till perceptuellt/spatial förmåga och förmåga att göra jämförelser. Andra direkta språkinlärningsstrategier som informanterna använder sig av är minnesstrategier och kompensatoriska strategier i kombination med sociala strategier. De kompensatoriska strategierna kan ha utvecklats som en följd av de hinder informanterna har genom sin bristande läs- och skrivförmåga.

För att reglera sin språkinlärning använder inläraren indirekta strategier och bland studiens informanter dominerar de metakognitiva strategierna, medan de sociala strategierna förekommer enbart i kombinationer med andra strategier. De metakognitiva strategierna företräds mer av kvinnorna i studien och en förklaring till att de både har ett återhållsamt och ursäktande förhållningssätt till sin situation kan vara deras könsrelaterade statuskänsla. Nordenstam (2003) hänvisar till det hon kallar *dominansperspektivet* som handlar om att mäns makt och dominans över kvinnor avspeglas i språket. Kvinnorna använder sig oftare av graderingar och artighetsstrategier som är öppna för dialog och invändningar och de ger överlag en bild av att vara anspråkslösa i kombination med att de nedvärderar sin egen auktoritet (Nordenstam, 2003:30-31). De många kombinationerna av strategier visar hur svårt det är att avgränsa individuella strategier och det tycks vara utmaningen i sig som skapar förutsättningar att utveckla strategier. Genom att tvingas tänka i nya banor, utnyttja alla tänkbara resurser och våga vara kreativ skapas nödvändiga förutsättningar att utveckla och förändra strategier (jfr Carlson 2002: 219 – 242).

5.3. Läs och skrivutveckling/litteracitet

Tidigare nämnde jag att det parallellt med den individuella strategiutvecklingsprocessen pågår en utveckling mot att erövra litteracitet. Studiens informanter ger på olika sätt uttryck för på vilket sätt de upplevt denna utveckling. Willy beskriver hur han upplevt utvecklingen som en känsla av oförmåga och vanmakt i diskussionen med sin lärare. Vid ett av de sista tillfällena då jag träffar Willy säger han det som jag också använder i inledningen av denna uppsats - han sätter därmed ord på hur han upplevt våra möten efterhand.

Från början när jag träffade dig undrade jag varför du slösar din tid på mig? – Jag som inte kan läsa och skriva? Du skulle kunna tänka om mig: ”Neej, det är bara skit!” Jag kunde inte se mig själv, så som du kunde se mig, och jag tänkte att du kommer att bli besviken och jag trodde att du skulle lämna mig med mina problem. Men nu mår jag jättebra och det du förstår det förstår jag också.

Daisy förklarar hur hennes bild av sig själv har förändrats från att hon tyckte sig vara instängd i ett mörkt rum till att hon idag känner sig som en människa och förstår mer och mer. Hon kan läsa lite, skriva sitt namn och upplever att det är stor skillnad. Eliza övervinner den osäkerhet hon känt i studiesituationen och visar genom en utvecklad initiativförmåga och ett mer öppet sätt att hon är allt mer motiverad att studera.

5.3.1. En förändringsprocess

Willy och Daisy ger uttryck för att de genomgått en förändring som varit svår och ansträngande. Flera forskare som Rigg (1985), Fingeret & Drennon (1997) och Kell (1996, 2003) har beskrivit den förändringsprocess som inlärare tycks behöva genomgå för att tillägna sig läs- och skrivförmåga. Fingeret & Drennon (1997) ger i sin studie *"Literacy for Life"* en bild av denna förändringsprocess och hur den visar sig bland många vuxna som deltar i alfabetiseringsprogram och hänvisar till Mezirow (1991) som beskriver förändringsprocessen som ett perspektivskifte:

Perspective transformation is the process of becoming critically aware of how and why our presuppositions have come to constrain the way we perceive, understand and feel about our world; of reformulating these assumptions to permit a more inclusive, discriminating, permeable, and integrative perspective; and of making decisions otherwise acting upon these new understanding (1997:85).²⁹

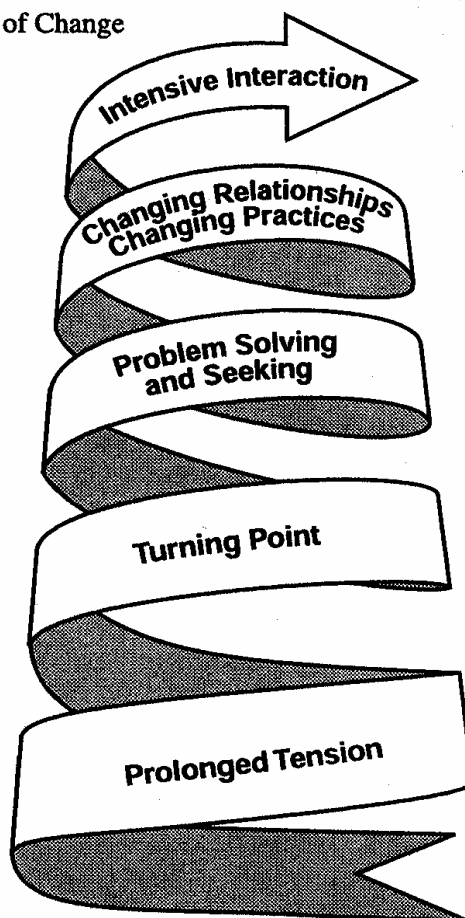
Förändringsprocessen redovisas som en spiral med syftet att visa hur framgång, självförtroende och ökande oberoende som här inbegriper litteracitetssituationer, dessa återkommande utvecklingsfaser, är delar i

²⁹ Perspektivskifte är den process som gör oss kritiskt medveten om hur och varför våra antaganden har kommit att begränsa det sätt på vilket vi uppfattar, förstår och upplever vår omvärld. Genom att reformera dessa antaganden till att tillåta ett mer inkluderande, åtskiljande, genomträngande och integrerande perspektiv och genom att ta beslut på annat sätt tas hänsyn till denna nya förståelse./min översättning

den större förändringsprocess som alla vuxna är inbegripna i. Denna spiral är också ett försök att visa hur motsatser/motpoler – vilka oftast porträtteras som åtskilda - är relaterade till varandra. Det skeende som spiralen symboliserar förutsätter att vi kan tänka oss inlärning och personlig förändring som ouplösligt uppbundna i varandra, samtidigt som vi begrundar den sociala inlärningens natur, förändringsprocesser och litteracitet.

I spiralen visas de olika utvecklingsfaser som ingår i en sådan förändringsprocess; från ett utdraget spänningstillstånd/*Prolonged Tension* till en vändpunkt/*Turning Point* där individen genom att lösa problem och göra efterforskningar av utbildningsmöjligheter/*Problem Solving and Seeking Education al Opportunities* kommer till en punkt där förändring av relationer och vanor skapar nya livsmöjligheter/*Changing Relationships and Changing Practices*. Processen övergår därefter i en fortsatt och intensifierad interaktion/*Intensive Continuing Interaktion*.

The Spiral of Change



FIGUR 5:1 *The Spiral of Change*
(Fingeret & Drennon,
1997: 66)

Förändringsprocessen som beskrivs som ett perspektivskifte utgörs av en intensiv och fortsatt interaktion som pågår mellan läs- och skrivinlärningsprogrammets insida och utsida. På utsidan skapas tillfällen att få bilder och uppfattningar om litteracitetens mångfald genom att studera samhället och iaktta människor som är litterata. Inläraren lyssnar på hur människor talar om läsning och skrivning och noterar hur andra människor appellerar till dem i olika situationer. Detta i sin tur utformar de normer och den struktur som ger underlag för hur den vuxne individen bedömer sig själv som litterat eller bedömer sin utveckling mot att vara litterat.

Hur förändringsprocessen ytterligare kompliceras när inläringen sker på ett andraspråk har forskare som Wallace (1988), Kouritzin (2000) och Franker (2000, 2004) beskrivit och här pekar Wallace på två viktiga omständigheter:

- Tvåspråkiga inlärare behöver ta vara på alla tillfällen att utveckla målspråket för att utveckla full litteracitet och de behöver vara mer energiska, mer medvetna och mer påstridiga när det gäller att försvara sina rättigheter, än inhemska inlärare.
- Tvåspråkiga inlärare behöver också bli medvetna om hur litteracitet skiljer sig åt mellan olika språk, beträffande både form och användningsområden (Wallace 1988: 5, 9, 11).

Willys förändringsprocess

För att återkoppla till studien hänvisar jag till presentationen av Willy, där man kan följa hur han går igenom spiralfigurens utvecklingsfaser:

Ett utdraget spänningstillstånd: Skomakaren beskriver hur Willy mer och mer försvinner bort från verkligheten och sig själv ...

En vändpunkt: *”Men då, efter tre år, vaknade han! Det var som om han fick ett hammarslag i huvudet! Plötsligt vaknade han upp ur sin fantasi-värld och kom till insikt om att han själv måste ta tag i sina problem och sin framtid...”* (Skomakaren) ... efter lång tid berättade Willy i

förtroende för skomakaren att han inte kan läsa och skriva och att han aldrig gått i skola. Under våren 2003 säger skomakaren: *”Det är något du saknar. Du måste lära dig läsa och skriva”*.

Börjar lösa problem och göra efterforskningar av utbildningsmöjligheter: Willy funderade mycket på detta och insåg att skomakaren hade rätt och han bestämde sig för att skicka in en anmälan till sfi.

En punkt där **förändring av relationer och vanor** skapar nya livsmöjligheter: Willy skrevs in på sfi och började sin kurs den 7 oktober 2003. Från första början upplevde han kursen och sina studier som något mycket positivt. Han tycker att han kan fråga om vad han vill och han får svar på sina frågor. Willy tycker att han lär sig hela tiden och han poängterar det flera gånger under våra samtal. Willy lägger också mer och mer märke till olika sidor hos sig själv och förstår att när han blir arg och irriterad så är han som han själv säger... *”nära den svaga punkten i sig själv”* och då är det lätt att ge upp och lägga av. Nu vet han att när det känns så måste han tänka om, han måste tänka positivt och tänka att han kan. Willy pratar om hur viktigt det är att utveckla mod, tro på sig själv, självförtroende och att hela tiden bli bedömd och få veta vad man är bra och dålig på och hur han kan förändra det. Någon måste hela tiden ge uppmuntran och inge självförtroende och utan sina kompisar och sin familj hade Willy aldrig klarat det, säger han:

Om någon säger att jag kan och uppmuntrar mig så kan jag, då går det lättare. Jag hade aldrig klarat det jag gör nu om jag inte hade fått hjälp med att höra att jag kan. Jag måste få uppmuntran och jag måste få hjälp med att tro på mig själv – annars faller jag! Många människor förstår inte sig själva som jag t.ex. Från början tänkte jag inte själv, jag tänkte bara *”asch... det kommer att gå dåligt... jag kan inte... jag kan inte... jag kan inte... jag kan inte”* och så började jag ljuga för andra människor och låtsas. Men Skomakaren sa till mig att jag inte skulle skämmas för det finns många människor som tycker om mig och som även kan se mina problem.

Processen övergår därefter i en fortsatt och **intensifierad interaktion**: Willy fortsätter att berätta om vilken betydelse Skomakaren haft för hans utveckling och medvetenhet.

Skomakaren har också lärt mig att **inte** se ner på andra människor. Jag hade kompisar som när de hade lärt sig något och tyckte att de kunde lite, så såg de ner på mig: (Willy tittar och pekar ner mot golvet). Men nu vet jag att jag kan själv och att jag kommer att förstå. De som tidigare var mina kompisar var inga riktiga kompisar. De utnyttjade mig bara. Ibland frågar jag Skomakaren varför han hjälper mig. Du hjälper mig jättemycket, säger jag. Varför gör du det och vad ska jag göra för dig?

– Ingenting, säger han. Det är tillräckligt att vi träffas här. Jag ser mig själv som den som sår frön och planterar plantor - men det är du som ska vårda och få igång det sådda och planterade att gro och växa genom att se till din egen förmåga, använd din fantasi och prova dig fram.

Han säger sedan att han har varit i samma situation som jag, så han kan förstå och han vill hjälpa.

Där Willy befinner sig nu ingår att planera studier och uppgifter och det är något nytt som kräver nya strukturer och nya tankegångar och som måste få tid att utvecklas. Willy säger att han ibland har svårt att förstå sig själv och berättar om hur förvirrad han kände sig när han skulle börja öva till ett test. Han tyckte att han skulle göra allt på en gång, läsa, skriva, räkna, öva textremsor... och han blev så irriterad på sig själv för han inte visste vad han skulle börja med. Han kände sig bara snurrig och tyckte plötsligt att han inte fattade något. När hans sambo sa till honom att han måste börja med en sak i taget gjorde han så och då gick det mycket bättre. Episoden visar att Willys förändringsprocess mer och mer övergår i en fortsatt och intensifierad interaktion, vilket går att tolka som ett bevis för att han fortsätter sitt klättrande i förändringsspiralen.

5.3.2. Utbildningsaspekter

För den som är analfabet och/eller vuxen invandrare med liten eller ingen skolbakgrund är det oerhört väsentligt att bli erbjuden adekvat utbildning i en bekräftande miljö. Willy, Daisy och Eliza har kommit till en utbildningsanordnare som kunnat möta deras behov och de har känt sig sedda, respekterade och engagerade. De har varit nöjda med allt utom antalet undervisningstimmar. De hade önskat att få studera varje dag istället för de tre dagar i veckan som Willy och

Eliza studerat, respektive fyra för Daisy, eftersom hon har ingått i en introduktionsgrupp. Alla tre tror att de hade lärt sig både bättre och fortare om de fått komma oftare.

Utbildare måste bli involverade i de illitteratas sociala nätverk och bli medvetna om att utvecklingen av litterata färdigheter, även för en enda individ, innebär en omfattande process av sociala förändringar (Fingeret, 1983: 145).

Hur utbildare, politiker och programplanerare kan och bör ta intryck av de studerandes egna funderingar, erfarenheter och aspekter beskriver Fingeret (1983), Rigg (1985), Wallace (1988), Kouritzin (2000), Burnes (2002), Kell (2003) och Franker (2004). Kouritzin (2000) pekar på värdet av medvetenhet och tolerans kring olika ämnen och frågor som har att göra med alfabetisering; alltifrån praktiska till mer övergripande frågor. Kritisk litteracitet är exempel på ett sådant utvecklingsområde och här uppmärksammar jag några av de synpunkter som är relevanta för denna studie och svenska förhållanden och som borde ingå som återkommande reflektioner i all alfabetiseringsverksamhet:

- Att utifrån ett genomtänkt och empatiskt förhållningssätt kunna hantera praktiska situationer som frånvaro, förseningar, ouppmärksamhet och ambivalens bland de studerande, väl medvetna om de olika förutsättningar de kan leva under.
- Att föra en öppen diskussion kring några av de svårigheter och motsägelser de studerande kan möta utan att ta en ledande roll i att föreslå lösningar när det kanske inte finns några.
- Att byta perspektiv genom att lämna den dominerande position dit studerande har inbjudits att lära och byta till en ödmjuk position och bli inbjuden till de studerandes inlärningskontexter och dela språk med dem (Kouritzin, 2000: 29-31).

Franker (2004) uttrycker liknande synpunkter och menar att vi genom att fokusera mer på vilka resurser deltagarna har med sig i form av språk, kunskaper och livserfarenheter än på deras brister, d.v.s. det som

de inte kan i relation till skollitteraciteten intar man antingen ett resursperspektiv eller ett bristperspektiv. ”Med den franske sociologen Bourdieus (1991) terminologi skulle skollitteraciteten sägas representera ett visst *kapital* som medför acceptans och erkännande som ’normal’ vuxen, något som inte alla former av läs- och skrivkunnighet medför...” (Franker, 2004: 697, se även Carlson, 2002). Vilket perspektiv man som lärare tar i relation till deltagarna blir förmodligen avgörande för alfabetiseringsundervisningen.

5.3.3. Empowerment

I utbildningssituationen har Willy, Daisy och Eliza blivit sedda och erbjudits adekvat utbildning, men de har alla tre fortfarande begränsad tillgång till arbetsmarknaden och till de olika kulturella och sociala strukturer som bestäms av majoritetssamhället (jfr Bourdieu, 1982).

Andraspråksinläring är inte någon enkel färdighet att tillägna sig. Den är förenad med hårt arbete och en komplicerad social verklighet, där språkidentiteten utsätts för svåra prov. Vuxna kan inte lära sig de litterata praktikerna i det abstrakta; de lär sig hur de ska bli litterata personer i specifika sociala och kulturella kontexter. Oberoende socialt agerande innebär att vuxna agerar i relation till en situation och tar med i beräkningen såväl andra människor som sociala och kulturella normer, sina egna erfarenheter och den tekniska kunskap som behövs för avkoda och tolka. Införstådda teoretiker som Paulo Freire och Henry Giroux menar att vuxna som har ett kritiskt perspektiv på litteracitetens politiska och sociala natur avsiktligt kan använda litteraciteten som verktyg (Fingeret och Drennon, 1997). Freire (1985) talar om skriftspråksanvändningen utifrån begreppen *domestication* eller *empowering* och menar att skriftspråket kan användas i förtryckande eller frigörande syfte. Raja Roy - Singh³⁰ (1990) tar i

³⁰ Raja Roy – Singh från Indien är f.d. rådgivare inom Indiens federala utbildningsministerium. Han blev medlem i Unesco 1964 och var placerad i Bangkok, där han fram till sin pension var aktiv inom det internationella samarbetet för främjande av utbildning i Asien och Stilla havet.

artikeln ”En respektens pedagogik” upp begreppet *empowering* och hänvisar bland annat till Paulo Freires befrielseideologi (1973) och hans tankar kring alfabetisering.

Alfabetiseringen bör upprätta en länk mellan att ”uttala ordet” och att ”förändra verkligheten” och därigenom ge människan huvudrollen i denna förändringsprocess. Alfabetiseringen ska utgå från den studerande och den studerandes situation. Detta är av avgörande betydelse och den stimulans som behövs ska komma från många olika källor. Behovet av alfabetisering uppkommer hos individen eller i socialgruppen, ur en upplevelse av disharmoni eller ofullständighet i det egna sociala nätverket av relationer, innebörder och tolkningar. Det är först när detta medvetande har utvecklats som själva alfabetiseringsprocessen börjar och inläringen tar vid.

Det kritiska perspektiv som Freire lägger på litteracitetens politiska och sociala natur har på senare år fått allt större aktualitet även inom forskningen kring tvåspråkighet. Cummins (2001) har utvecklat begreppet *empowerment* och visar på värdet av det gemensamma skapandet av makt genom att stärka de studerandes intellektuella, estetiska och sociala identiteter.

Även Fingeret och Drennon (1997: 64) hänvisar till Freire (1985) när de beskriver processen att erövra litteracitet som vuxen. De menar att denna process förändrar individens sociala och kulturella läs- och skrivvanor samtidigt som den förändrar individens uppfattning om sig själv, vilket i sin tur troligen leder till en förändrad livssituation.

6. Slutord

Slutligen kan jag konstatera att studiens tre informanter ingår i ett pågående samspel mellan och i flera sammanhang i sina sociala nätverk, från den individuella nivån till de sociala sammanhang de är delaktiga i. Inom informanternas sociala nätverk distribueras kunskap, läsande och skrivande i en utbytesprocess. Willy uträttar ärenden i hemmet och arbetar i skomakeriet mot att få hjälp med att tyda svårbegripliga myndighetsbrev, räkningar etc. Daisy bjuder på mat och ställer upp med sin person i utbyte mot att få hjälp med att ringa till BVC, tandläkaren och myndigheter. Eliza tar huvudansvaret för familjens mathållning i utbyte mot kontinuerligt stöd med hemuppgifter, hjälp med att tyda meddelanden, brev etc. och möjligheter att utveckla sina kunskaper om affärernas varusortiment. Willy, Daisy och Eliza känner sig överlag säkrare idag både med tillvaron i stort och i sina olika individuella roller som förälder, släkting, vän, studerande, kompis, fotbollsspelare, Göteborgare. Med återkoppling till frågeställningarna två och tre menar jag att studiens informanter är med och skapar och underhåller sociala nätverk som kännetecknas av ömsesidighet. De har i olika omfattning utvecklat och förändrat strategier som hjälper dem att hantera dagliga situationer som kräver läs- och skrivförståelse i de nya sociala och kulturella miljöer de träffar på i Sverige. Fortfarande upplever dock samtliga att de från och till känner sig beroende av andra i sitt sociala nätverk, men de har förhoppningar om att utvecklas mot ett tydligare oberoende och ett större självförtroende.

Referenser

Referenslitteratur

- Abadazi, H. 1994. *What We Know about Acquisition of Adult Literacy. Is There a Hope?* World Bank discussion Papers 245. Washington: The World Bank.
- Alver, V. & Lahaug, V. 1999. *Alfabetisering-mer enn å lære bokstavene. Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige.* Oslo: Novus forlag
- Barton, D. 1994. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language.* Oxford: Blackwell Publishers.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local Literacies. Reading and writing in one community.* London: Routledge
- Barton, D. 2003. What counts as evidence in an ethnographic approach to research in language, literacy and Numeracy? NRDC INTERNATIONAL CONFERENCE 2003/Nottingham
- Baynham, M. 1995. *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts.* Burnt Mill: Longman.
- Bengtsson, L. & Rydén, I-L. 200. *Alfabetisering – ett perspektivbyte för både inlärare och lärare,* C-uppsats vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Bhatt, A. Barton, D. Martin – Jones, M. 1994. *Gujarati Literacies in East Africa and Leicester: Changes in social identities and multilingual practices. Working papers no 56. Centre for Language in Social Life.* Lancaster University

- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell
- Biber, D. 1988. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University
- Björk, M. & Liberg, C. 2001. *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur Läromedel
- Boissevain, J. F. 1987. Social Network. In: Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K. J. (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society 1*, 164 – 169. Berlin & New York: Walter de Gruyter
- Bott, E. 1971. *Family and Social Network* London: Tavistock
- Bourdieu, P. 1982 *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques* Paris: Librairie Arthème Fayard & Poitiers: Imprimerie Aubin
- Boyd, S., Holmen, A., Jørgensen, J. N. 1994 *Sprogbrug og sprogvalg blandt invandrere i Norden*. Bind 2: Temaartikler Danmarks Lærerhøjskole
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development – experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Burns, A. & Hood S. (eds.) 1998. *Teachers voices 3: Teaching critical literacy*. Sydney: NCELTR.
- Burns, A. /Reading Practices: From Outside to Inside the Classroom. *TESOL journal vol.12 no. 3*
- Carlson, M. 1994. *Om kunskap och "litteralitet" i ett tvärkulturellt perspektiv*. Arbetsnotat nr 133. Linköping: Tema Teknik och social förändring, Linköpings universitet.
- Carlson, M. 1995. *Språk och makt. Om lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan*. Sociologiska Institutionen. Göteborgs universitet.
- Carlson, M. 2002, *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborg Studies in sociology nr 13
- Cole, M. & Engeström, Y. 1993. *A cultural-historical approach to cognition*. I Salomon, G. (ed.) *Distributed cognitions*. Psychological and educational considerations. Cambridge: Cambridge University Press.

- Connell, R.W., Ashendon, D. J., Kessler, S. & Dowsett, G. W. 1982. *Making the Difference. Schools, families, and Social Divisions.* Sydney: George Allen & Unwin.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång. – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Naucér, K. (red) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande.* Stockholm: Sigma förlag.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. 1999. *Barn upptäcker skriftspråket.* Stockholm: Liber.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In Lantolf, J. & Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research.* Norwood, New Jersey: AblexPublishing Corporation.
- Dysthe, O. 1996: *Det flerstämmiga klassrummet.* Lund: Studentlitteratur
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press
- Faerch, C. & Kasper, G. 1983 Plans and strategies in foreign language communication. In Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis.* London: Longman.
- Fingeret, A. 1983. Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. *Adult Education Quarterly* Volume 33, Number 3, 133-146
- Fingeret, A. & Drennon, C. 1997. *Literacy for Life. Adult learners, new practice.* New York: Teachers College Press.
- Forsberg, G. & Wallmark, J. 2002. *Nätverksboken – om mötets möjligheter.* Stockholm, Liber AB
- Franker, Q. 1994. Alfabetisering, analfabeters läs- och skrivinläring. I: *Skolverket: Referensmaterial i svenska som andraspråk för grundläggande vuxenutbildning.*

- Franker, Q. 1997. Alfabetisering – på vems villkor. I Andersson, A-B., Enström, I., Källström, R., & Nauclér, K. (red) *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*. Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet.
- Franker, Q. 2000. Alfabetisering i Sverige – förutsättningar och möjligheter. I: Åhl (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag
- Franker, Q. 2003a. Litteracitet- en fråga om demokrati och delaktighet. I: *Besyv nr 12.2003. Andetsprogstilegnelse og Alfabetisering – et temanummer om spor 1*: Köpenhamn: Dansk Magisterforening – sektion 45.
- Franker, Q. 2003b. Äntligen kan jag läsa. Om vuxna invandrades litteracitet i det svenska samhället. I: *KRUT, nr 108. 2003*.
- Franker, Q. 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. Artikel i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. 2004, *Svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur
- Franker, Q., Hagman, C., Sjöstrand, M., Skeppstedt, I. 1988. *Ballonger eller bilden i språkundervisningen*. Specialarbete i lingvistik. Göteborgs universitet.
- Freire, P. 1970. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40 (2), 205 – 225.
- Freire, P. 1973. *Pedagogik för förtryckta*, Falköping: Gummessons Boktryckeri AB
- Freire, P. 1985. *The politics of education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey
- Gal, S. 1979 *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Goodman, K.S. 1975 *Behind the eye. Reading Process and Program*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Goody, J. (red) 1968: *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press.
- Goody, J. 1973: Evolution and communication: The domestication of the savage mind. *In British journal of Sociology* 24: 1–12
- Granberg, N. 2001. *The Dynamics of Second Language Learning*. Department of Contemporary Literature and Scandinavian Languages Umeå University, Sweden

- Heath, S. B. 1983. *Ways with words: Language Life and work in Communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hvenekilde, A. m.fl. 1997. *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra spåklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. 1990. *Språkbyte och språkbevarande Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) 2004. *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Integrationsverket, 2000. Utanför demokratin? Om invandrades politiska delaktighet. Sammanfattning och diskussion. *Invandrarverkets rapportserie 2000:14*. Norrköping.
- Invandrarprojekt – 93. 1994. *Delprojekt 1. Självständiga arbetsformer för unga analfabeter*. Göteborgs utbildningsförvaltning.
- Kell, C. 1996. Literacy Practices in an informal settlement in the Cape Peninsula. I: Prinsloo, M. & Breier, M.(eds.). *The social uses of Literacy. Studies in written Language and Literacy 4*. Sached books and J. Benjamin's publishing company.
- Kell, C. 2003. *Paper at the NRDC conference in Nottingham, March 2003*.
- Klefbeck, J., Bergerhed, E., Forsberg, G., Hultkrantz-Jeppsson, A., Marklund, K. 1987. *Nätverksarbete i multiproblemfamiljer – forskningsprojekt i Botkyrka*. Botkyrka kommun.
- Kullberg, B.1996. *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Kouritzin, S. 2000 Immigrant Mothers Redefine Access to ESL classes: Contradiction and Ambivalence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development Vol. 21, No 1, 2000*
- Kuyumcy, E. 1993. Om tanke, kognition och uttryckssätt hos illitterata. I: Cerù, E. (red) *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2*. Stockholm: Utbildningsradion. Natur och Kultur.
- Lindberg, I. 1996. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur
- Lindberg, I. 1999. Interaktion med fokus på form. I Holmen, A., Jørgensen, N., Quist, P. & Møller, J. (utg.) *Foredrag fra Den fjerde konference om de nordiske sprog som andetsprog*. København: Københavnerstudier i tosprogethed
- Lindberg, I. 2003. *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet

- Lundahl, B. 1998. *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur
- Martin-Jones, M. and Jones, K. (eds) 2000. *Multilingual Literacies. Studies in written Language and literacy 10*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milroy, L. 1980. *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- Myrberg, M. & Gustavsson, A-L. & Eriksson, Å. 1998. *International Adult Literacy Survey. Invandrades läs- och skriv- och räkneförmåga på svenska*. Rapport till Skolverket och Kunskapslyftskommittén. Linköpings universitet.
- Myrberg, M. 2000. Invandrades förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse över orättvisor eller en orättvis betraktelse. I: Naclér, K. (red) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.
- Nelson Wareborn, M. 2004. Minst 100 nya ord i veckan ska läras in. Vem har motivation och uthållighet för det? Andraspråksinlärares strategianvändning i ordinläring. *IPD rapport 2004:04*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborg.
- Nordenstam, K. 2003. *Genusperspektiv på språk*. Högskoleverket
- Norton, B. 2000. *Identity and Language learning. Gender, ethnicity an educational change*. Harlow: Person Education Asia Pte. Ltd.
- NRDC INTERNATIONAL CONFERENCE 2003.
(NRDC/National Research and Development Centre for adult literacy and Numeracy).
- OECD 1997. *Literacy Skills for the Knowledge Society*. Further results from the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD
- OECD 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD
- Ong, W. 1990. *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. 1995. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23 (1), 1-23.

- Pripp, O. 2001. *Företagande i minoritet. Om etnicitet, strategier och resurser bland assyrier och syrianer i Södertälje*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Rigg, P. 1985. PETRA: Learning to read at 45. *Journal of Education, Volume 167, Number 1*, 1985
- Roy-Singh, R. 1990: En respektens pedagogik s. 17 – 19, ur serien *Lektioner i alfabetisering* av *Internationella utbildningsbyrån*.
- Sachs, L. 1986. Alfabetisering- en fråga om kultur och tänkande. *Tema Kommunikation SIC 12*, Linköpings universitet.
- Scribner, S. & Cole, M. 1981. *The psychology of Literacy*. Cambridge.
- Skeppstedt, I. 2002. "Det finns många blommor i blommigt tyg." *En studie om språklig medvetenhet hos kortutbildade vuxna andraspråksinlärare*. Centrum för Tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.
- Skeptron 1, 1984. Tema: "Rätten att tala", Stockholm: Symposium - 1984
- SKOLFS 2002:19 *Kursplan i svenskundervisning för invandrare*.
- Skolverket 1997. *Vem älskar sfi?* Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar, rapport 131.
- Skolverket 1998. *Vuxenutbildning. Tematisk rapport*. rapport 141.
- Skolverket 2001. *Överenskommelse om utveckling av introduktion för flyktingar och andra invandrare*. Dnr 07-2001:7349
- Skolverket 2002. *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002*, rapport nr 218.
- Skolverket 2003a. "Som att öppna en dörr." Diskussion om alfabetisering – förutsättningar och utvecklingsmöjligheter samt lägesbeskrivning av alfabetisering i åtta kommuner. Intern rapport. Dnr 01-2001:3630.
- Skolverket 2003b. *En studie av grundläggande vuxenutbildning i tjugo kommuner*. Intern rapport. Dnr 01-2001:3630.
- Smith, F. 1997. *Läsning*. Almqvist & Wiksell Läromedel AB
- SOU 2002. *Mål i mun*. Förslag till handlingsprogram för svensk språket. Betänkande av kommittén för svenska språket. Stockholm: SOU 2002:27
- SOU 2003. *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Betänkande av Sfi- utredningen. Stockholm 2003:77

- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (eds.) 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: University press
- Street, B. 1995. *Social Literacies. Critical approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman
- Street, B. 2000. Literacy events and Literacy Practices. Martin- Jones, M and Jones, K. (eds.) 2000. *Multilingual Literacies. Studies in written Language and literacy 10*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's publishing Company.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Thomas, W. & Collier, V. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNESCO 2001. *Literacy and Adult Education*. Thematic Studies. World Education forum. Education for all. Dakar, Senegal 2000.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum*. London and New York: Longman.
- Viberg, Å. 1996, Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, K. (red.), *Tvåspråkighet med förhinder*, 110-147. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, C. 1988. *Learning to Read in a Multicultural Society*. Prentice Hall International English Language Teaching. University Press, Cambridge
- Wei, L. 1994, *Three Generations. Two Languages. One Family. Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon, Philadelphia & Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

- Wellman, B. 1988. Structural analysis: From method to theory and substance. Wellman, B. & Berkowitz, S. D. (eds.), *Social Structures: A Network Approach*, 19 – 61. Cambridge: Cambridge University Press
- Wharton, G. 2000. Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50 (2), 203 – 243.
- Wiklund, I. 2002. *Social Networks and Proficiency in Swedish*. A study of bilingual Adolescents in both mono- and multicultural contexts in Sweden. Dissertation. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Williams, J. & Snipper, G. 1990. *Literacy and bilingualism*. New York: Longman.
- Åhl, H. (red.) 2000. *Svenskan i tiden - Visioner och verklighet*. Stockholm: HLS förlag.

Nätadresser

- www.ets.org/all/survey.html Adult Literacy and Life Skills survey. 2003.07.04
- www.Integrationsverket.se 2007.06.13
- www.lhs.se/sfi Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. 2004.09.03
- [www.Google.se/Kognitiv Screening/Tid och rum/Information](http://www.Google.se/Kognitiv%20Screening/Tid%20och%20rum/Information)
© B Adler & H Adler, 2003. 2004.08.15
- www.skolverket.se Kursplaner för grundläggande vuxenutbildning & Kursplan för svenska för invandrare (sfi). 2004.10.25
- www.unesco.org UNESCO. Literacy and Adult Education. Thematic Studies. Utgiven i samband med World Education forum i Dakar, Senegal 2000. 2004.10.25

Bilaga

-----o-----

<i>När?</i>	<i>Vad gör jag?</i>	<i>Var är jag?</i>	<i>Med vem/vilka är jag?</i>
Före sfi-kursen			
Efter sfi-kursen			
På kvällen			

Modell efter Arvind Bhatt, Lancaster University (s. 338 ur Marilyn Martin-Jones och Kathryn Jones *Multilingual Literacies*, 2000)

ROSA. Denna rapport är nummer 10 i den oregelbundet utkommande serien ROSA (Rapporter Om Svenska som Andraspråk) som utkommer vid Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

WILLY, DAISY OCH ELIZA möter en ny verklighet när de kommer till Sverige som analfabeter. Hur ska de hantera situationer som kräver förmåga att läsa och skriva?

Jag hade förmånen att få följa Willy, Daisy och Eliza i deras individuella processer att erövra det svenska språket både i tal och i skrift. I början fanns en viss tveksamhet till vad jag ville: "Ska du intervjua som dom gjorde på Migrationsverket och Integrationsverket, där man skulle svara som dom ville, eller vad är det du vill veta?" Men efterhand utvecklades ett ömsesidigt förtroende mellan oss och jag blev delaktig i deras sociala nätverk. Delaktigheten och förtroendet blev en styrka under arbetet och skapade en känsla av ömsesidigt utbyte, där språket inte var det avgörande utan snarare viljan att samtala och utbyta tankar. Genom interaktionen växte en komplex bild av varje enskild individ fram vilket i sin tur gav en ökad förståelse för den ansträngning som krävs för att utveckla läs- och skrivförmåga.

Tack vare starka viljor och sina sociala nätverk utvecklar de tre personerna olika strategier som gör att de kan hantera vardagliga situationer som att ta rätt spårvagn, handla och beställa tid i tvättstugan. Den alfabetiseringsverksamhet som de deltar i medverkar i den förändringsprocess som dels skapar nya möjligheter att hantera vardagsituationer och dels ger dem det självförtroende som är en förutsättning för att kunna erövra litteracitet.

När jag frågade en person i Willys nätverk om vilka specifika krav han tycker man bör ställa på en alfabetiseringslärare svarade han: "Lärarna måste förstå att det inte går att tvinga någon till kunskap och att det inte går att forcera fram kunskap, utan det handlar om att uppmuntra, lyssna, inge självförtroende – helt enkelt predika **empowerment!**"

Studien ingår i forskningsprojektet "Lågutbildade invandrare och analfabeters möte med text och bild – språkliga och kulturella aspekter på delaktighet och demokrati". Projektet finansierades av Myndigheten för skolutveckling (MSU).

