



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Om man kan läsa och skriva är man president...”

En livsvärldsfenomenologisk studie om hur sex somaliska elever upplever mötet med svensk skola.

Petra Larsson

| | |
|-------------------|--|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program och kurs: | SLP600 – Examensarbete inom Speciallärarprogrammet |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt 2011 |
| Handledare: | Girma Berhanu |
| Examinator: | Rita Foss Lindblad |
| Rapport nr: | VT11-IPS-09 SLP600 |

Abstract

| | |
|-------------------|---|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program och kurs: | SLP600 – Examensarbete inom Speciallärarprogrammet |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt 2011 |
| Handledare: | Girma Berhanu |
| Examinator: | Rita Foss Lindblad |
| Rapport nr: | VT11-IPS-09 SLP600 |
| Nyckelord: | Skriftspråk, skola, nyanländ, IVIK, andraspråksinläring, modersmål, studiehandledning |

Syfte: Huvudsyftet med studien är att undersöka hur sex nyanlända somaliska elever upplever mötet med den svenska skolan och med det svenska skriftspråket. Eventuella tankar kring hur respondenterna själva anser att den svenska skolan kan stötta dem är också relevant. Studien utgår från följande tre frågeställningar:

1. Hur har eleverna upplevt mötet med den svenska skolan?
2. Hur har eleverna upplevt mötet med det svenska skriftspråket?
3. I vilken mån anser eleverna att skolan kunnat agera för att underlätta deras skriftspråkslärande?

Teori: Som teoretisk bakgrund redogörs både för skriftspråksforskning som rör barn, och forskning som avser alfabetisering i vuxen ålder. Vidare beskrivs forskning kring andraspråksinläring, modersmålsundervisning och forskning om livsfrågors eventuella påverkan på skolprestationer. Det sociokulturella perspektivet behandlas också, liksom aktuella styrdokument.

Metod: Då avsikten med denna studie varit att ta del av somaliska elevers egna upplevelser vid mötet med den svenska skolan och svenskt skriftspråk valdes kvalitativa forskningsintervjuer som metod. Empirin har vid analys visat sig ha vissa gemensamma beröringspunkter, även om varje enskild respondent bidragit med en egen och unik berättelse. Studien har en livsvärldsfenomenologisk ansats, vilket också innebär att tolkningen av studiens resultat är hermeneutisk.

Resultat: Elevernas berättelser är unika, men gemensamt för alla är att de i huvudsak har upplevt mötet med svensk skola som positivt. Då respondenterna redogör för mötet med det svenska skriftspråket ser man tydligt att upplevelsen varierat. Alla nämner visserligen svårigheter, men exakt vad som upplevts svårt har varit olika. På en punkt är dock respondenterna överens. De anser att det är mycket viktigt att behärska det svenska skriftspråket när man lever i Sverige. Utan dessa färdigheter menar de intervjuade att man har begränsad möjlighet att ta en plats i det svenska samhället. Flera av respondenterna jämför med situationen i sitt hemland där det, enligt de intervjuade, inte är lika viktigt att kunna läsa och skriva. På frågan om den svenska skolan kan förbättra något vid mötet med nyanlända framkommer att respondenterna efterfrågar ökad möjlighet att träffa svensktalande elever i skolan och ökad tolerans då eleverna nyttjar sitt modersmål. Man pekar också på behovet av studiehandledning på somaliska.

Förord

Då jag började arbetet med denna undersökning hade jag, förutom målsättningen som anges i studiens syfte, också förhoppningar om att studien skulle ge kunskap som kan hjälpa mig och andra pedagoger att förstå de nyanlända somaliska eleverna bättre. I förlängningen kan sådan kunskap göra det lättare för skolans personal att bemöta och stötta eleverna på rätt sätt. Jag tror att valet av en livsvärldsfenomenologisk ansats hjälpte mig i detta avseende. Människors världar kan se ut på olika sätt och om vi som jobbar inom skolan förstår det kan det vara lättare att möta och stödja varje enskild individ.

Denna studie har varit mycket intressant att genomföra. De sex ungdomarnas berättelser har engagerat mig och när uppsatsen nu ligger färdig anser jag att resultaten har hög grad av relevans för skolans arbete. Min förhoppning är att den svenska skolan i framtiden utvecklas i enlighet med de resultat denna studie visar. Dessa stämmer för övrigt också väl överens med den tidigare forskning som presenteras i denna studie.

Slutligen vill jag naturligtvis tacka de sex respondenterna som så frikostigt bjöd på sin berättelse. Även berörda pedagoger på den aktuella skolan har varit mycket tillmötesgående och förtjänar ett stort tack. Förutom nämnda personer finns ytterligare två att tacka, Mohamed och Yassin, som med sin kunskap om Somalia varit värdefulla samtalspartners. Med deras hjälp har jag kunnat förstå och analysera empirin på ett sätt som annars inte varit möjligt.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1. Bakgrund | 1 |
| 1.2. Problembeskrivning..... | 2 |
| 1.3. Syfte och frågeställningar..... | 2 |
| 2. Litteraturbakgrund..... | 3 |
| 2.1. Sociokulturellt perspektiv | 3 |
| 2.2. Att lära sig ett skriftspråk | 3 |
| 2.2.1. Att lära sig ett skriftspråk i vuxen ålder..... | 4 |
| 2.3. Andraspråksinläring | 5 |
| 2.3.1. Inflöde..... | 5 |
| 2.3.2. Framgångsrik andraspråksinläring..... | 6 |
| 2.3.3. Den kritiska perioden..... | 7 |
| 2.4. Modersmålsundervisning | 8 |
| 2.5. Livsfrågor och trauman | 9 |
| 2.6. Den svenska skolans värdegrund..... | 10 |
| 3. Ansats och metod..... | 12 |
| 3.1. En livsvärldsfenomenologisk ansats..... | 12 |
| 3.1.1. Livsvärldsfenomenologiska begrepp | 13 |
| 3.1.2. Hermeneutisk tolkning..... | 14 |
| 3.2. En kvalitativ studie | 14 |
| 3.3. Urval..... | 15 |
| 3.4. Genomförande, analys och bearbetning | 15 |
| 3.5. Etiska aspekter..... | 17 |
| 3.6. Studiens trovärdighet och giltighet..... | 18 |
| 4. Resultat..... | 19 |
| 4.1. Vad är en skola i Somalia? | 19 |
| 4.2. Respondentgruppen | 21 |
| 4.2.1. Abdi | 21 |
| 4.2.2. Donya..... | 22 |
| 4.2.3. Hassan..... | 23 |
| 4.2.4. Maryam..... | 24 |
| 4.2.5. Muhammed | 26 |
| 4.2.6. Sarah | 27 |
| 4.3. Sammanfattning..... | 28 |
| 4.3.1. Elevernas upplevelse vid mötet med den svenska skolan..... | 28 |
| 4.3.2. Elevernas upplevelse vid mötet med det svenska skriftspråket..... | 28 |
| 4.3.3. I vilken mån kan skolan underlätta elevernas skriftspråkslärande?..... | 28 |
| 5. Diskussion | 29 |
| 5.1. Specialpedagogiska implikationer..... | 34 |
| 5.2. Metoddiskussion..... | 35 |
| 5.3. Förslag på fortsatta studier | 36 |
| Referenslista..... | 37 |

Bilaga A - Brev till eleverna

Bilaga B - Intervjuguide

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Dagens Somalia består av italienska och brittiska kolonier som 1960 förenades i en självständig stat. Det var inte lätt att finna enighet mellan de forna italienska och brittiska områdena och allt sedan självständigheten har landet varit drabbat av inre stridigheter i olika hög grad. Även det mycket gamla klansystemet och den sociala struktur som följer i dess spår har legat till grund för oroligheter. Under 1970- och 80-talet upplevdes landet dock som relativt lugnt. Främst berodde detta på att den dåvarande regimen använde sig av en sorts ”söndra-och-härska-teknik” med inslag av förtryck, förföljelse och manipulation av inrikespolitiken. Olika klaners intressen ställdes mot varandra och på så sätt undvek landets ledning risken att själv utsättas för uppror. 1991 avsattes dock den dåvarande regimen i en stadskupp ledd av två ledande personer inom Hawiyklanen. Efter statskuppen uppstod strider om maktpositioner mellan de två män som lett statskuppen och dessa subklanstrider ledde 1991 till fullskaligt krig. Sedan dess har landet befunnit sig i ett tillstånd av våld, instabilitet och laglöshet där olika krigsherrar i omgångar stridit om makten. Matproduktionen i landet har under inbördeskriget slagits ut och detta, i samband med torka, har lett till att stora delar av befolkningen drabbats av svält och undernäring. Inbördeskriget har nu pågått i snart 20 år vilket naturligtvis har sargat landet hårt (Utrikespolitiska institutet, 2010).

Först 1972 infördes ett somaliskt skriftspråk och som en följd av detta startades en kampanj för läs- och skrivkunighet. Bland annat upprättades en åttaårig grundskola. Att de flesta somalier levde som nomader gjorde det dock svårt för många av barnen att gå i skola och då inbördeskriget utbröt föll det bräckliga utbildningsväsendet helt samman (Utrikespolitiska institutet, 2010). Denna 20 år långa avsaknad av ett fungerande utbildningssystem har naturligtvis satt sina spår och trots att utbildningsmöjligheterna de senaste åren ökat något är de fortfarande på alarmerande låga nivåer. Till exempel räknar Unicef med att endast 30 procent av barnen har tillgång till lågstadieundervisning. Detta är de lägsta siffror man kan hitta globalt (Unicef, 2009). Den nämnda undervisningen bedrivs i huvudsak på koranskolor även om det på senare år åter har öppnats grundskolor i några delar av landet. Det råder dock brist på utbildade lärare och i många skolor saknas läroböcker. Organisationen Global Campaign for Education (GCE) uppskattar att vart tionde barn i Somalia gick i grundskolan 2010. Av dessa tros endast en tredjedel vara flickor. Samma rapport uppskattar också att över 70 % av den totala befolkningen i Somalia är analfabeter (GCE, 2010). Officiella uppgifter som stödjer Unicefs och GCE:s uppskattningar saknas dock, då det är svårt att genomföra tillförlitliga mätningar i det krigshärjade landet.

Landets universitet var stängda under större delen av 1990-talet, men år 2001 examinerade Universitetet i Mogadishu ut de första studenterna i Somalia på 10 år. Högskole- och universitetsstudier bedrivs dock i ringa omfattning. Ett alternativ är distansundervisning på högskolenivå via nätet, som stöds av bl.a. FN och Världsbanken. (Utrikespolitiska institutet, 2010)

Till följd av inbördeskrigen i Somalia har kanske tre fjärdedelar av befolkningen vid åtminstone något tillfälle lämnat sina bosättningsområden för att finna tryggare boplatser (Utrikespolitiska institutet, 2010). Man räknar dessutom med att ungefär 400 000 människor lämnat Somalia och flytt till andra länder (Sida, 2010). Ett av de länder som fått se en ökad tillströmning av flyktingar från Somalia är Sverige.

1.2. Problembeskrivning

Utifrån ovan beskrivna bakgrund kan man utkristallisera det som utgör grunden för detta forskningsproblem inom det specialpedagogiska området. Det faktum att vi sett en ökad flyktingström från Somalia påverkar naturligtvis också den svenska skolan. Många pedagoger har under senare år stött på en ny kategori elever som de inte känner sig bekanta med sedan innan. Det är barn och ungdomar som kommit till Sverige utan att haft möjlighet att bekanta sig med modersmålets skriftspråk. Det faktum att det somaliska skriftspråket inte existerat längre än sedan 1970-talet innebär också att människor i 40-årsåldern föddes innan modersmålet ens fanns nedskrivet. Följaktligen finns det för många somalier ingen djupt rotad tradition av att läsa och skriva. För oss i skolan kan detta innebära att vi stöter på elever som inte haft möjlighet att bekanta sig med skriftspråket på grund av ett raserat utbildningssystem i hemlandet. Kanske har eleverna inte heller föräldrar eller far- och morföräldrar som kan läsa eftersom skriftspråket överhuvudtaget inte hade introducerats i landet under deras uppväxtår. För en pedagog uppstår genast en angelägen fråga: Hur möter vi denna kategori elever på bästa sätt?

1.3. Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med studien är att undersöka hur sex nyanlända somaliska elever upplever mötet med den svenska skolan och med det svenska skriftspråket. Jag är också intresserad av att ta del av eventuella tankar kring hur de själva anser att den svenska skolan kan stötta dem. Studien utgår från följande tre frågeställningar:

1. Hur har eleverna upplevt mötet med den svenska skolan?
2. Hur har eleverna upplevt mötet med det svenska skriftspråket?
3. I vilken mån anser eleverna att skolan kunnat agera för att underlätta deras skriftspråkslärande?

2. Litteraturbakgrund

I detta kapitel redogörs både för skriftspråksforskning som rör barn, och forskning som avser alfabetisering i vuxen ålder. Vidare beskrivs forskning kring andraspråksinläring, modersmålsundervisning, och forskning om livsfrågors eventuella påverkan på skolprestationer. Aktuella styrdokument behandlas också i denna del. Kapitlet inleds med en kort beskrivning av det sociokulturella perspektivet:

2.1. Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet kan härledas till Vygotskij och hans teori om lärande och undervisning. Vygotskij studerade barnet i ett helhetsperspektiv och presenterade bland annat idéer om hur sociala, kulturella och historiska faktorer påverkar lärandet. Vygotskij ägnade också mycket intresse åt språket och dess relation till tänkandet. Hans tankar har senare utvecklats vidare till det som vi idag benämner ett sociokulturellt perspektiv (Nyström, 2002).

De centrala tankarna i det sociokulturella perspektivet är enligt Roger Säljö (2000) att vi förstår en händelse enbart i det sammanhang vi befinner oss i. Vilken kontext eleven befinner sig i är alltså avgörande för lärandet. Också hur vi tolkar den kultur vi vistas i är av betydelse, t.ex. hur vi tolkar skolmiljön i den svenska skolan. Denna tolkning avgörs av de bakgrundskunskaper vi har och hur väl förtrogna vi är med den kultur vi ska tolka.

Säljö (2000) menar vidare att utveckling och lärande sker i ett socialt sammanhang genom kommunikation och interaktion både på individnivå och kollektiv nivå. Han beskriver lärande som sociokulturellt betingat, vilket innebär att den kunskap vi tar till oss och använder varierar beroende på kulturella skillnader. Hur vi handlar beror på tidigare kunskaper och erfarenheter. Ia Nyström (2002) försöker förklara detta genom att beskriva ett exempel där en grupp ser en film tillsammans. Denna film ger alla samma stimuli. Vad vi däremot förstår och ser blir högst varierande p.g.a. att upplevelsen relateras till vår kulturella bakgrund.

Nyström (2002) redogör för kritik som riktats mot det sociokulturella perspektivet och dess starka tro på den sociala processen i lärandet. Kritikerna menar att individens kognitiva förmågor skjuts åt sidan. Nyström svarar sedan på kritiken genom att påpeka att det sociokulturella perspektivet utgår från ett dialektiskt förhållande mellan den individuella förståelsen och kollektiv aktivitet. Utifrån detta synsätt innebär lärande att en förändring i förståelsen sker i den sociala praktik individen deltar i.

2.2. Att lära sig ett skriftspråk

Runt om i världen finns olika skriftspråk som utvecklats oberoende av varandra. Flera skriftspråk bygger på bilder medan vårt alfabet är uppbyggt kring ljud. Skrivprocessen är i dagens svenska skola en viktig del av läsinläringen. De flesta forskare menar att läs- och skrivutveckling följs åt, genom att läsa lär man sig att skriva och genom att skriva lär man sig att läsa (Nyström, 2002).

Berit Lundgren (2005) beskriver de två metodval som finns inom läs- och skrivundervisningen. Å ena sidan finns det fonetiska förhållningssättet (phonics) där man pekar på fonologisk medvetenhet som en av de viktigaste faktorerna vid läs- och skrivinläring. En följd av detta metodval är att fokus läggs på övning i det alfabetiska systemets principer. Det andra metodvalet kallas helhetssyn (whole language) och här läggs större vikt vid förförståelse av textinnehållet. Det innebär att man inte enbart kan utgå från

den alfabetiska skriften där man överför ljud till grafiska symboler. Whole language-förespråkarna pekar också på vikten av att överföra de sociokulturella och individuella dimensionerna.

Nyström (2002) redogör för flera studier som alla undersökt vilken betydelse barns hemförhållanden och den kulturella bakgrunden har för läs- och skrivinläringen. Gemensamt för deras resultat var att man kunde påvisa att barns hemförhållanden avspeglas i sättet de närmar sig skriftspråket. Föräldrars utbildningsbakgrund och kulturell bakgrund visade sig spela roll i lärandet. Till exempel var akademikers barn underrepresenterade bland de elever som benämns svaga läsare.

2.2.1. Att lära sig ett skriftspråk i vuxen ålder

Lundgren (2005) beskriver skriftspråksinläring från de illitteratas¹ perspektiv, d.v.s. de som i vuxen ålder ännu inte lärt sig läsa och skriva. Hon menar att en illitterat person, för att lära sig det latinska skriftspråket, måste genomföra en dubbel abstraktion. Först måste man förstå att ord är symboler för företeelser i världen och därefter måste man också förstå att skriftspråkets bokstäver är symboler för talets ljud.

När man lär vuxna ett skriftspråk utgår Lundgren (2005) från ett antagande att skriftspråksarbetet förankras i muntliga samtal utifrån deltagarnas erfarenheter. Det innebär att det skrivna språket är bundet till det talade språket men att de varken är identiska eller hierarkiska. Ur ett lärandeperspektiv anser hon att man i detta sammanhang kan kombinera ”phonics” och ”whole language”, men att de används under olika faser i läroprocessen.

Qarin Franker (2004) skriver om alfabetisering i vuxen ålder i en tvåspråkig kontext. Alfabetisering betyder att lära någon att läsa och skriva. Franker menar att man i Sverige tar läs- och skrivkunnskap för givet och många krav som är förknippade med förmågan att kunna läsa och skriva finns inbäddade i samhällsstrukturen. Åtskilliga flyktingar och invandrare har av olika anledningar inte kunnat förvärva sig grundläggande läs- och skrivfärdigheter under uppväxtåren, vilket resulterar i svårigheter vid mötet med det svenska samhället. Franker (2004) menar att andelen ungdomar och vuxna som anländer till Sverige med ingen eller kort skolbakgrund ökar. Vid 2000-talets början uppskattade Skolverket (refererad i Franker, 2004) att drygt 20 % av deltagarna i sfi-utbildningen var ovana vid teoretiska studier.

Skolverket förespråkar alfabetisering på modersmålet. I rapporten *Som att öppna en dörr* (2003) skriver man att läs- och skrivinläringen för analfabeter bör vara individualiserad och ske på modersmålet eller med koppling till modersmålet. I en påföljande statlig utredning (SOU 2003:77) förklaras tydligare vad man grundar att sådant ställningstagande på:

Forskningen visar att det ofta är en stor fördel att få möjlighet att lära sig läsa på sitt modersmål. Denna bas som utgör grunden för tidigare erfarenheter och kunskaper är ett tankeinstrument som

¹ Inom UNESCO (refererad i Franker, 2004) har man enats om en gemensam definition av litteracitet. Man menar att färdigheterna måste ses i relation till såväl individens behov som till det samhälle individen lever i. Man beskriver sedan litteracitet i två nivåer: *baslitteracitet* som handlar om att kunna läsa och skriva en enkel text med ett känt innehåll och *funktionell litteracitet* som även innefattar förmågan att använda läsning och skrivning i praktiska situationer i samhället. Att vara *illitterat* innebär enligt UNESCOs definition att man inte behärskar någon av ovan nämnda nivåer.

får en ny dimension när man lär sig läsa och skriva på detta språk. Att kunna använda denna grund som utgångspunkt för vidare lärande ger individen tilltro till sin egen förmåga och utgör grunden för en effektiv inläring av såväl språk som fakta. Idag är det dock sällan som sfi-studerande analfabeter får tillgång till modersmålsstöd i någon form.

(SOU 2003:77, s. 275)

Ovan nämnda skolverksrapport (2003) beskriver också att många lärare som jobbar med alfabetiseringsundervisning saknar adekvat utbildning för sitt arbete. Deltagarna är huvudsakligen nöjda men Skolverket påpekar att de ofta är passiva i undervisningssituationen. Man efterfrågar därför ökad medvetenhet hos lärare om analfabeters och lågutbildades speciella utbildningsbehov. En omfattande norsk studie av alfabetiseringsprocessen (refererad i Franker, 2004) talar också om lärarens roll. Bland annat kan man läsa att majoriteten av eleverna hade svårt att överhuvudtaget förstå läraren och det som hände i skolan. Samma studie visade också att många analfabeter inte såg något klart samband mellan läs- och skrivkunnighet och möjligheten att få ett jobb. De uppgav att de kände många som inte behärskade skriftspråket, men som ändå var i jobb.

2.3. Andraspråksinläring

Niclas Abrahamsson (2009) förklarar begreppen förstaspråk och andraspråk närmare. Han menar att de syftar på den ordningsföljd i vilken en person exponerats för dem, inte på hur väl man behärskar språken. En person kan ha flera förstaspråk, till exempel om två föräldrar konsekvent talar olika språk med barnet. Abrahamsson betonar också vikten av att inte blanda ihop begreppen andraspråk och främmandespråk. Andraspråk är ett språk som lärts in i den miljö där språket används och fungerar medan främmandespråk är beteckningen på sådana språk som lärts in i en miljö där inte språket används på ett naturligt sätt. Exempel på främmandespråk är t.ex. den obligatoriska engelskundervisningen i svensk skola.

I den svenska grundskolan har idag drygt 20 % av eleverna annat modersmål än svenska (Skolverket, 2011). Denna siffra har ökat med cirka 1 % per år de senaste 5 åren. Detta innebär i praktiken att i stort sett alla pedagoger inom grundskolan också undervisar tvåspråkiga elever. Denna grupp elever är i allra högsta grad heterogen, men generellt är det dock så att de tvåspråkiga eleverna som grupp når sämre resultat än enspråkiga svenska elever (Wedin, 2010). Några troliga orsaker till detta ska vi titta närmare på sedan, men först fördjupar vi oss i lite teori kring andraspråksinläring.

2.3.1. Inflöde

När man talar om andraspråksinläring brukar man använda begreppet inflöde. Inflöde innefattar allt språk som finns tillgängligt för inläraren och kan användas för att bygga upp andraspråket. Det är dock inte troligt att man förstår allt språkligt inflöde man utsätts för. Man brukar därför också tala om begripligt inflöde, vilket betecknar det språkliga inflöde som inläraren kan förstå och som därför kan leda till språkutveckling. Ett optimalt inflöde är sådant språk som håller en strukturell nivå strax över den andraspråkliga nivå inläraren för tillfället befinner sig på (Abrahamsson, 2009).

När det gäller det inflöde som läraren erbjuder så brukar detta kallas *teacher talk*. Läraren representerar för många andraspråkselever den viktigaste, och i vissa fall kanske enda, källa till språklig exponering på andraspråket. Detta lärarspråk motsvarar dock inte det behov av rikt, varierat inflöde som krävs för en gynnsam språkutveckling. Framförallt är det möjligheter till genuin interaktion och förhandling som får stryka på foten i den traditionella, lärarledda undervisningen. Också på andra sätt skiljer sig *teacher talk* från den interaktion

som förekommer i samtal mellan infödda och icke-infödda utanför klassrummet, t.ex. är den mera förutsägbar och grammatiskt korrekt än det språk som andraspråks eleverna sedan träffar på utanför skolsalen. Författaren menar att detta kan ge andraspråksundervisningen en karaktär av uppvisning, på bekostnad av genuinitet (Abrahamsson, 2009).

Det finns anledning att, med ovanstående beskrivning av teacher talk i bakhuvudet, titta närmare på den explicita andraspråksundervisningen och dess eventuella effekter. Abrahamsson (2009) redogör för den diskussion som förts inom andraspråksforskningen om huruvida formell andraspråksundervisning har någon effekt, eller om andraspråksinläring lika gärna kan ske enbart genom naturlig exponering av det aktuella målspråket. Han redogör för elva olika studier som alla jämfört effekten av formell undervisning och naturlig exponering. Sex av dessa studier visade på klart positiva effekter, två kunde tolkas som delvis stödande medan tre visade på små eller inga effekter. Utifrån detta drogs slutsatsen att formell andraspråksundervisning har en positiv effekt, oavsett om det gäller barn eller vuxna, oavsett vilken nivå inlärarna befinner sig på, oavsett hur språkfärdigheten mäts och oavsett om inlärarna hade tillgång till naturligt tillägnande utanför klassrummet eller inte. Abrahamsson betonar dock att ett problem med dessa studier är att det är svårt att kontrollera den totala exponeringstiden i och utanför klassrummet och det är svårt att jämföra grupper av inlärare. Det finns av dessa anledningar fortfarande andraspråksforskare som ifrågasätter formell undervisning och menar att naturligt inflöde är den enda vägen till ett lyckat språktillägnande.

2.3.2. Framgångsrik andraspråksinläring

Skillnader i social bakgrund och personliga egenskaper har enligt Abrahamsson (2009) ingen avgörande inverkan på hur snabbt vi lär ett modersmål – alla normalt utvecklade barn tillägnar sig sitt förstaspråks grammatik och fonologi inom loppet av några år. Vuxna andraspråksinlärare skiljer sig däremot avsevärt från varandra när det gäller inlärningshastighet och slutlig nivå på andraspråket. Vissa gör stora framsteg på kort tid trots begränsningar i inflödet, medan andra kan vistas i en inflödesrik miljö i årtionden utan att någon påtaglig språklig progression äger rum. Orsakerna till detta står att finna i en mängd faktorer på både samhälls-, grupp- och individnivå. Till exempel nämns inlärarens attityd gentemot andraspråket, vilka inlärningsstrategier inläraren använder sig av, motivation, språkbegåvning, social klass, utbildningsnivå och ålder.

Andraspråksinlärare tillämpar en mängd olika strategier vid inläring av det nya språket. Typen, mängden och kombinationer av strategier varierar mellan individer. Inlärningsstrategierna utgörs av mer eller mindre medvetna tillvägagångssätt som används för att utveckla andraspråket. Dessa strategier delas upp i tre kategorier: *Kognitiva strategier* kan till exempel vara imitation av någon annans tal, översättning mellan första- och andraspråket, medveten tillämpning av grammatiska regler eller att genom inferens gissa innebörden av nya ord eller grammatiska konstruktioner. *Metakognitiva strategier* kan vara att förbereda sig väl inför språkuppgifter, att fokusera på inlärningsuppgiften och inte låta sig distraheras, att i förväg selektivt bestämma vilka specifika delar av inflödet man ska fokusera på eller att regelbundet kontrollera och utvärdera den egna inläringen. *Sociala/affektiva strategier* är strategier där inläraren nyttjar sin omgivning för sina inlärnings syften, t.ex. att man ber infödda talare om förklaringar eller omskrivningar eller att man samarbetar med en eller flera andra inlärare i syfte att få feedback (Abrahamsson, 2009).

Flera studier har försökt undersöka om vissa strategier eller kombinationer av strategier är mera framgångsrika än andra, men dessa studier har inte kunnat påvisa några samband. Man

har dock kunnat urskilja fem karaktärsdrag som är typiska hos den framgångsrika inläraren; vana att fokusera på språklig form, en aktiv strävan att hamna i autentiska kommunikationssituationer, aktivt deltagande i undervisningen, medvetenhet om den egna inlärningsprocessen och flexibel strategianvändning. Med flexibel strategianvändning menas förmågan att växla mellan olika strategier beroende på situation och uppgift. Framgångsrika inlärare använder dessutom fler strategier än mindre framgångsrika inlärare. Det är dock viktigt att påpeka att studier av "den framgångsrike inläraren" i första hand gäller ungdomar och vuxna inlärare. (Abrahamsson, 2009).

2.3.3. Den kritiska perioden

Det är en allmänt hållen "sanning" att barn på relativt kort tid brukar uppnå kunskaper i andraspråket som kan liknas vid den nivå en modersmålstalare besitter. Det brukar också i detta sammanhang konstateras att vuxna inlärare inte uppnår sådana nivåer. Det är endast i undantagsfall vi träffar vuxna som tillägnat sig andraspråket på ett sådant sätt att modersmålstalare inte lägger märke till den icke-infödda språkbakgrunden. Det har under flera decennier varit en mycket omdebatterad fråga huruvida dessa skillnader i språkinlärningsförmåga mellan barn och vuxna kan förklaras med biologiska förändringar i hjärnan, eller om vi istället bör hänvisa till barns och vuxnas olika sociala och psykologiska förutsättningar för andraspråksinläring (Abrahamsson, 2009).

Abrahamsson (2009) redogör för hypotesen om *en kritisk period* för språkinläring. Enligt denna hypotes kommer barn som exponeras för ett språk inom denna den kritiska perioden att uppleva normal språkutveckling, medan de som av någon anledning inte exponeras för språk under denna period inte heller kommer utveckla ett normalt språk. Hypotesen om en kritisk period gäller i första hand inläringen av ett första språk, men i argumentationen för att denna kritiska period verkligen existerar har man angivit just andraspråksinläring hos vuxna som ett bevis. Man menar att det faktum att ett främmande språk måste läras in genom undervisning och stor ansträngning i vuxen ålder visar på förekomsten av en kritisk period.

Kritik mot hypotesen om en kritisk period har framförts. I dagsläget handlar merparten av kritiken dock inte om huruvida denna kritiska period existerar, utan mera om vilka orsaker som ligger bakom varför barn är överlägsna vuxna i detta avseende. Den ursprungliga hypotesen pekar på biologiska faktorer, men dagens kritiker frågar sig om barn besitter bättre sociala och psykologiska förutsättningar för språkinläring än vuxna. T.ex. nämner man inneboende hög motivation, mer och kvalitativt bättre inflöde, mer interaktion med infödda talare, långvarig skolgång, färre hämningar och en inte lika etablerad och bestämmande identitet (Abrahamsson, 2009).

Bland den lilla skara vuxna andraspråksinlärare som uppnått en infödd nivå har man kunnat konstatera att en hög grad av språkbegåvning varit den avgörande faktorn. För dem som påbörjar andraspråksinläringen i barndomen tycks inte medfödd språkbegåvning vara av stor vikt för att nå framgång. (Abrahamsson, 2009).

Under de senaste åren har man börjat titta närmare på yngre inlärares faktiska andraspråksbehärskning. Till exempel kunde Hyltenstam och Abrahamsson (2003) konstatera att endast två av 31 informanter som startat sin andraspråksinläring vid 1-11 års ålder uppvisade en andraspråksbehärskning i nivå med infödda personer. Flera studier av personer som i barndomen adopterats visar också att barn som kommit till en svensk familj så tidigt som i 2-3-årsåldern uppvisar signifikant lägre behärskning av det svenska språket än

svenskfödda. I dessa fall torde biologiska mognadsfaktorer vara den mest troliga orsaken (Abrahamsson, 2009).

2.4. Modersmålsundervisning

Modersmålsundervisningens betydelse för skolframgång har under årens lopp uppfattats på olika sätt och många studier om modersmålsundervisning i relation till skolframgång har genomförts. Till exempel genomförde Elmerot (1997) en studie som inte fann några samband mellan modersmålsundervisning² och skolframgång. Hyltenstam och Toumela (1996) visar däremot i en forskningsgenomgång av internationella studier att en av de viktigaste faktorerna för en framgångsrik skolkarriär är ett välutvecklat förstaspråk. De menar att internationell forskning konstaterat en lång rad fördelar med modersmålsundervisning². Till exempel nämner de att modersmålsundervisningen utgör en brygga till integration, att betyg i svenska och engelska (och även det s.k. ”snittbetyget” gällande alla kursplanens ämnen) är högre hos de elever som haft kontinuerlig modersmålsundervisning, att invandrarelever som får tvåspråkig undervisning i matematik och SO får högre betyg i dessa ämnen än andra invandrarelever, att ”modersmåls elever” behärskar svenska bättre än andra invandrarelever och att modersmåls elever kan hantera abstrakta begrepp bättre än andra invandrarelever.

Regering och riksdag har anammat den syn på modersmålsundervisning som Hyltenstam och Toumela (1996) redovisat. I Skollagen (SFS 2010:800) slår man fast de tvåspråkiga elevernas rätt till modersmålsundervisning:

Ur Skollagen 10 kap. 7§

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

Modersmålsundervisning i ett nationellt minoritetsspråk ska erbjudas även om språket inte är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet.

I anslutning till diskussionen om modersmål lämpar det sig att också nämna studiehandledning. Studiehandledning är varken undervisning i modersmålet eller i andra ämnen, utan just handledning på det språk som eleven talar. Syftet med studiehandledning är att stödja undervisningen i andra ämnen. Handledning ska ges till elever som inte fullt ut kan följa undervisningen i klassen på grund av otillräckliga kunskaper i svenska. Eleverna ska med handledningens hjälp kunna hävda sig i den ordinarie undervisningen enligt sina förutsättningar. I den alldeles färskaste grundskoleförordningen (SFS 2011:185) som trädde i kraft 2011-04-15 kan man läsa om rätten till studiehandledning på modersmålet:

Ur Skolförordningen 5 kap. 4§

En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det. En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än modersmålet får ges studiehandledning på det språket i stället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl.

² I dessa två studier användes den dåvarande beteckningen ”hemspråksundervisning”

Monica Axelsson (2004) påpekar att det sålunda inte saknas något i våra styrdokument. Däremot frågar hon sig om den svenska skolan har kunskapen, förmågan och viljan att implementera dem. Axelsson menar att det svenska samhället har en ambivalent inställning till att reellt utveckla flerspråkigas möjligheter till skolframgång. Hon menar vidare att man i den svenska skolan i högre grad borde göra det möjligt för eleverna att lägga till ett nytt språk och samtidigt behålla och utveckla förstaspråket. Eleverna borde få möjlighet att diskutera centrala begrepp på förstaspråket. Motsatsen, att uppmana eleverna att lämna förstaspråket utanför skolans dörrar, kan leda till att skolan uppfattas som tvång och att eleven gör motstånd genom att inte lära sig, menar Axelsson.

Axelsson (2004) stöder sig mot flera stora internationella forskningsstudier. Bland annat refererar hon till Thomas och Collier (refererad i Axelsson, 2004), vars omfattande amerikanska studie ofta citeras. I denna studie betonar man skolframgång i skolans *alla* ämnen. Ett centralt resultat i studien är att det tar många år att lära sig ett andraspråk, och att det därför är svårt att få hela skolgången på detta språk. Om man under flera års tid förväntas tillägna sig ämneskunskaper på ett andraspråk som man inte behärskar till fullo, riskerar man att "hamna efter". Med stöd av sin forskning hävdar Thomas och Collier att ett barns utveckling av tänkande och lärande går långsammare om barnet endast får undervisning på sitt andraspråk och att detta barn kanske aldrig hinner ikapp de enspråkiga barnen. Ju solidare en elevs utveckling av tänkande och lärande är på förstaspråket, desto snabbare kommer hon göra framsteg i andraspråket. Forskarna rekommenderar därför språkligt anpassad ämnesundervisning, en undervisning där både första- och andraspråket används.

I den svenska skolan visar andraspråkselever sämre skolresultat än enspråkiga elever. Kenneth Hyltenstam (2007) håller med Thomas och Collier i deras slutsatser, samtidigt som han betonar den växelverkan man kan skönja. Han beskriver detta på följande sätt:

De tre faktorerna studieframgång, språkbehärskning och läs- och skrivförmåga interagerar helt klart med varandra. Delvis kan sambandet beskrivas så att sämre behärskning av det språk som skolundervisningen sker på ligger bakom såväl de sämre studieresultaten som den sämre läs- och skrivförmågan. En annan del av sambandet är att den sämre läs- och skrivförmågan i sig är orsaken till de sämre studieresultaten. En sådan beskrivning fångar huvuddragen i en förståelse av tvåspråkiga elevers speciella skolsituation.

(Hyltenstam, 2007, s. 65)

Thomas och Colliers studie (refererad i Axelsson, 2004) betonar att det i undervisningen måste finnas utrymme för eleverna att samarbeta med varandra då samarbetsinriktad undervisning visade sig mer effektiv än traditionell lärarstyrd undervisning. Studien visade även att tvåspråkiga elever nådde bättre resultat när de gick i skolor där de värdesattes och blev behandlade med respekt, d.v.s. när de befann sig i en sociokulturellt stödjande miljö. I dessa skolor betraktades de tvåspråkiga barnen som en tillgång. Deras livserfarenheter fick utrymme och deras modersmål respekterades och användes aktivt i undervisningen. Eleverna upplevde dessa skolor som trygga, fördomsfria och välkomnande platser.

2.5. Livsfrågor och trauman

Upplevelser kan väcka starka känslor och kan ibland leda till att man omprövar den egna personen och relationen till världen. Dessa frågor kan bli livsfrågor för individen, alltså angelägna frågor med existentiell laddning som uppmärksammas och stiger fram ur det förgivettagna. Sven Hartman (2000) har definierat begreppet livsfråga på följande sätt:

En livsfråga gäller de grundläggande villkoren för människors liv och för tillvaron i stort. En livsfråga är också uttryck för ett behov att bearbeta och reflektera över upplevelser av världen och av den egna personen i relation till världen och till livet i stort.

(Hartman, 2000, s. 71)

Begreppet utgår alltså från en persons upplevelser av världen och uttrycker ett behov av att bearbeta och reflektera över dem. Det betyder att livsfrågor är angelägna för personen och kan få en existentiell laddning. Det betyder också att det som blir livsfråga för en individ inte behöver bli det för en annan, eftersom vad som blir livsfrågor varierar från person till person. Bearbetning av livsfrågor behöver inte ske med ord, det kan också ske i känslor och i handling, och den kan göras med olika grad av medvetenhet.

Vissa livsfrågor kan ha sin grund i ett trauma. Magne Raundalen och Jon-Håkon Schultz (2007) beskriver trauma som överväldigande, okontrollerbara händelser som innebär en extraordinär påfrestning för den person som utsätts för händelsen. Händelsen eller händelserna medför ofta att den drabbade personen känner sig hjälplös och sårbar. Hur man reagerar på trauma är individuellt och listan på symptom som kan uppstå vid trauma är lång. Några som kan nämnas är återupplevelser av det inträffade, sömnsvårigheter, koncentrationssvårigheter, inlärningsproblem, nedstämdhet, självförbräelser, vrede och starka kroppsliga reaktioner. Författarna skriver att obearbetade trauman har en avgjort negativ effekt på barns skolprestationer. Speciellt beskriver de minnesfunktionen som avgörande för lärande. Med ett överbelastat inre finns ingen kraft och energi över för att koncentrera sig på skolans uppgifter. Att vara trött efter en sömlös natt inverkar också på minne, koncentration och kapacitet. Raundalen och Schultz benämner detta som *lärande i uppförsbacke*.

Raundalen och Schultz (2007) menar att barn med upplevelser från krig och exil kan bära med sig trauman. Dessa elever skulle både inlärningsmässigt och personligt tjäna på att gå i en skola som har en tillmötesgående och medmänsklig inställning till kritiska händelser. Författarna kallar detta för en proaktiv och vaken inställning. De menar vidare att skolan är den viktigaste institutionen utanför familjen för denna kategori elever och att läraren är den viktigaste personen vid sidan av föräldrarna. Skolan representerar framtidshopp och trygghet och i många fall kan dess barn beskriva lektionerna som tryggare och angenämare än rasterna och fritiden. Raundalen och Schultz skriver att detta troligen hänger samman med att den vuxenstyrda tillvaro som en lektion representerar innebär en trygghet. Man pekar dock på de svårigheter som kan uppstå då ett krigstraumatiserat barn ska lära sig ett nytt språk och tillägna sig nya kunskaper och kultur i värdlandet. För att referera till författarnas eget språkbruk skulle man kanske kunna kalla detta *lärande i både uppförsbacke och motvind*. Med detta menar jag att det kan finnas både hinder som beror på trauma och språkliga hinder som gör det svårt för denna kategori elever att tillgodogöra sig skolundervisning.

2.6. Den svenska skolans värdegrund

Både grundskolans läroplan (Lpo 94) och läroplanen för gymnasieskolan och övriga frivilliga skolformer (Lpf 94) inleds med en beskrivning av den svenska skolans värdegrund. Redan i första stycket slår båda läroplanerna fast:

Ur Lpo 94 och Lpf 94

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö.

Under rubriken *Rättigheter och skyldigheter* kan man sedan i båda kursplanerna läsa:

Ur Lpo 94 och Lpf 94

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer

Båda kursplanerna beskriver vidare hur man ska motverka alla former av kränkande behandling och att skolan ska visa respekt för den enskilda individen. I grundskolans läroplan kan man dessutom läsa om den omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling som ska präglade all verksamhet som omfattas av Lpo 94.

3. Ansats och metod

I detta kapitel redovisas valet av ansats, metod, hur urvalet skett samt en kort presentation av respondenterna. Vidare beskrivs tillvägagångssätt, studiens trovärdighet och giltighet samt etiska överväganden.

3.1. En livsvärldsfenomenologisk ansats

Enligt Jan Bengtsson (2005) ska en forskningsansats innehålla filosofiska ställningstaganden av ontologiska och epistemologiskt slag, d.v.s. grundantaganden om vad verklighet och kunskap är. Av de antaganden som görs av verkligheten och kunskapen följer vissa metoder och andra utsluts. Följande stycke avser att redogöra för val av ansats och de ontologiska och epistemologiska ställningstaganden som följer i spåren av detta val.

Denna studie har för avsikt att undersöka de somaliska elevernas upplevelser vid mötet med den svenska skolan och svenskt skriftspråk, och sedan beskriva dessa upplevelser utifrån elevernas perspektiv, med den bakgrund och den förförståelse de har med sig. Undersökningen kan därför sägas vara fenomenologisk. Utgångspunkten i ett fenomenologiskt perspektiv är att beskriva individens erfarenhetsvärld. Man utgår från den konkret upplevda världen, hur människan uppfattar sig själv och sin verklighet (Husserl, 2004).

Man kan inte på ett enkelt och kortfattat sätt redogöra för fenomenologi, då fenomenologi inte är något enhetligt. Det finns med andra ord variationer inom fenomenologin. Bengtsson (2005) menar dock att en sak som är gemensam för all fenomenologi är att man ska ”gå tillbaka till sakerna själva”. De saker som vi ska gå tillbaks till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva. Det i sin tur betyder att ett subjekt alltid är riktat mot något annat än sig själv. Själva ordet fenomen, som begreppet fenomenologi grundat sig på, är grekiska och betyder ”det som visar sig”. För fenomenologin är det alltså centralt att det som visar sig inte kan finnas om det inte finns någon som det visar sig för. Man kan således konstatera ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt. I förlängningen betyder detta att ett objekt kan uppfattas olika beroende på varifrån det blir betraktat och människor kan förstå en händelse på helt olika sätt beroende på vilken förförståelse man har med sig in i situationen. Maurice Merleau-Ponty (1999) beskriver det hela på följande vis:

Vår varseblivning leder fram till föremål, och så snart föremålet är konstituerat framstår det som grunden till alla de erfarenheter vi haft eller skulle kunna ha av det. Till exempel ser jag grannhuset ur en viss synvinkel, man skulle se det annorlunda från Seines högra strand, annorlunda inifrån och annorlunda igen från ett flygplan. Huset *självt* är ingen av dessa framträdelseformer, det är den geometriska projektionen av dessa perspektiv, det vill säga det perspektivlösa led varifrån alla hus kan härledas, det är huset sett från ingenstans.

(Merleau-Ponty, 1999, s. 13)

Om man vidare vill förstå den form av fenomenologi som kopplas samman med begreppet livsvärld får man gå till Edmund Husserl för att få en djupare begreppsförklaring. Enligt Bengtsson (2005) utarbetade Husserl livsvärldsbegreppet i en epistemologisk kontext. Han ville hitta en absolut och säker grund för all vetenskaplig kunskapsbildning. Husserl menade att de objektiva vetenskaperna hade förlorat sin betydelse i människors dagliga liv, rena faktakunskaper gjorde världen främmande för människan. Husserl ville istället ställa kunskap i relation till den värld som människor lever i, livsvärlden. Han menade att varje människas livsvärld är subjektiv, den upplevs alltid i relation till något. Den objektiva världen är i grund och botten bara en teoretisk konstruktion.

Med en sådan utgångspunkt i studien kan en individs upplevelser aldrig betecknas som inkorrekta. Eftersom en och samma sak kan uppfattas på flera olika sätt måste man betrakta alla olika uppfattningar som riktiga. Silwa Claesson (2005) beskriver Husserls tankar på följande sätt:

Husserl menar att all forskning bör ta sin utgångspunkt i att det är vi själva, människor som lever i och erfar världen med våra sinnen, som bör bilda utgångspunkt för de antaganden vi gör. Han kallar denna utgångspunkt "livsvärld". Livsvärlden har vi tillgång till genom att vi lever i världen. Detta kan tyckas trivialt, men det är just detta skenbart triviala som är det glömda, menar Husserl.

(Silva, 2005, s. 137)

3.1.1. Livsvärldsfenomenologiska begrepp

Varje forskningsansats har sina egna begrepp som kan behöva förklaras innan de används vid analysen av en studies resultat. Inom livsvärldsfenomenologin talar man t.ex. om "den levda kroppen". Inger Berndtsson (2005) beskriver detta begrepp som ett sätt att överbrygga den tudelning i kropp och själ som ofta görs då man talar om den mänskliga kroppen. När man använder begreppet "den levda kroppen" menar man att det inte går att särskilja kropp och själ, de är oupplösligt förbundna med varandra i livsvärlden. Begreppet innefattar även en uppfattning om att vissa ting kan införlivas och bli en del av den levda kroppen. I Berndtssons egen studie kan man ta de synskadades teknikkäpp som exempel på ett ting som införlivats och blivit en del av den levda kroppen. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv ses inte längre teknikkäppen som ett separat objekt. När den levda kroppen förändras på detta sätt, och utökas med ytterligare en kroppsdel, förändras också världen. Kanske ser individen nu världen och sin egen plats i den samma på ett annat sätt?

De somaliska elever som deltar i studien får frågor då de ska beskriva sig själva som skolelever. De beskriver sig då på tre områden: De talar om vad *de är* i sig själva, de beskriver sig *i relation till andra* kamrater, vuxna eller skolans normer och de talar om vad *de gör*, vilka intressen de har. I ett livsvärldsfilosofiskt perspektiv kan man liksom Martin Heidegger (1981) säga att de beskriver sin *Eigenwelt* (egenvärld), sin *Mitwelt* (värld av relationer) och sin *Umwelt* (omvärld).

Ett annat begrepp som ofta används inom livsvärldsfenomenologin är horisontbegreppet. Febe Friberg (2005) beskriver detta som att varje erfarenhet har sina egna horisonter och att människan erfar världen utifrån dessa horisonter. Horisonterna är inte statiska, utan utvecklas i relation till de erfarenheter individer gör. Man kan helt enkelt säga att horisonten förflyttar sig allt eftersom människan förflyttar sig. Friberg menar att människan är medveten om den egna existensens horisonter. Hon vidareutvecklar sedan resonemanget och säger att horisontbegreppet också kan sättas i relation till handlingsutrymme. Kort sagt kan olika individer ha olika handlingsutrymme beroende på var de har sin horisont.

Bengtsson (2005) menar att det är omöjligt att studera en människas hela livsvärld. Därför är olika avgränsningar nödvändiga. Dessa avgränsningar kan göras genom att regionalisera livsvärlden. Man kan på så sätt välja att studera ett utsnitt av livsvärlden, t.ex. klassrummet. Dessa regionala livsvärldar bildar visserligen avgränsningar, men från varje region finns öppningar till de andra. Den regionala livsvärld som denna studie avser är den svenska skolan, men elevernas livsvärld slutar inte vid skolans ytterdörr. Livsvärlden inkluderar alla de regioner som respondenterna rör sig mellan. Denna studie är ett tydligt exempel på hur händelser i en regional livsvärld kan sätta spår även i andra regioner.

3.1.2. Hermeneutisk tolkning

Valet av livsvärldsansats innebär per automatik att tolkningen av studiens resultat blir hermeneutisk. Per-Johan Ödman (2004) beskriver hur existentiella dimensioner i praktiken är omätbara, men att man med hjälp av ett hermeneutiskt förhållningssätt kan få grepp även om dessa dimensioner. Vid hermeneutisk tolkning söker och tolkar forskaren de kvalitativa variationer man finner, men tappar ändå inte kontakt med helheten. Forskarens tolkning och egna referensramar blir viktiga vid ett hermeneutiskt tolkningsförfarande, men under tolkningsprocessen lägger man också vikt vid att dessa tolkningar systematiskt ifrågasätts och omprövas. Man brukar tala om "den hermeneutiska cirkeln", vilket innebär att man går från del till helhet och vice versa. Delen kan inte förstås utan helheten, och tvärtom.

Denna studie har utgått från delarna, d.v.s. citat från samtalen med respondenterna. Studien har sedan pendlat mellan dessa uttalanden och deras förhållande till respondentens hela berättelse. Tolkningen vilar också mot den förförståelse, de erfarenheter och kunskaper intervjuaren har och de teoretiska perspektiv som valts i denna studie.

3.2. En kvalitativ studie

Staffan Stukat (2005) beskriver hur vetenskapliga studier kan delas in i två riktningar, kvantitativ eller kvalitativ forskning. Kvantitativa studier kännetecknas av att man samlar in en stor mängd fakta som analyseras i syfte att upptäcka generella mönster. Studien ska alltså kunna gälla fler än de man undersökt. Den kvalitativa riktningen handlar istället om att tolka och förstå de resultat man fått och inte att generalisera eller förutsäga.

Då denna studies frågeställningar kretsar kring de somaliska elevernas egna upplevelser och tankar stod det tidigt klart att studien skulle vara kvalitativ. Det kändes också självklart att samla in empirin genom kvalitativa forskningsintervjuer. Syftet med sådana intervjuer är att förstå det valda ämnet ur respondentens perspektiv. Man vill erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka deras mening. Steinar Kvale (1997) skriver att den kvalitativa forskningen är känslig för människors situationer eftersom den kräver en empatisk dialog med de intervjuade. Han beskriver de kvalitativa forskningsintervjuerna som speciella samtal som skiljer sig från vardagliga samtal genom att ha ett syfte och en struktur. Han påpekar dock att samtalet inte är jämbördigt eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen. Trots detta upplevs ofta kvalitativa intervjuer som friare än andra intervjuformer. Här ges till exempel möjlighet till olika nyanser i berättelserna och det finns utrymme för frågor och förklaringar (Kvale, 1997). Denna studie visade sig vara ytterst förtjänt av utökad utrymme för frågor och förklaringar eftersom respondenternas förmåga att beskriva sina upplevelser och erfarenheter begränsades av deras svensk-kunskaper. Det blev av denna anledning extra viktigt att ställa följdfrågor för att fördjupa sig i svaren och verifiera det som nyss sagts.

Kvalitativa intervjuer är halvstrukturerade. Det innebär att det inte finns ett strikt frågeformulär som man noggrant måste följa (strukturerad intervju), men det är inte heller ett helt öppet samtal (ostrukturerad intervju). Istället använder man sig av en frågeguide som omfattar en rad teman och relevanta frågor. Under intervjuens gång använder man sig av denna intervjuguide, men man har hela tiden möjlighet att förändra frågornas form eller ordningsföljd. Vid dessa halvstrukturerade intervjuer ges också ett stort utrymme att följa upp respondentens svar med följdfrågor, och även utesluta vissa frågor (Kvale, 1997). Den intervjuguide som utformades i denna studie användes följaktligen inte på samma sätt vid alla sex intervjuerna. Framför allt uteslöts vissa frågor för några respondenter, då det under

intervjuns gång blev tydligt att dessa frågor för den aktuella eleven var irrelevanta eller allt för känsliga. Frågorna ställdes också i olika ordning beroende på hur varje enskild intervju fortlöpte.

Kvale (1997) menar att intervjuaren behöver ha ett öppet fenomenologiskt förhållningssätt för att optimera möjligheten att lära sig av den intervjuade. Han beskriver det som att respondenten bör ses som en lärare som kan hjälpa intervjuaren att förstå världen ur den intervjuades synvinkel. Som intervjuare bör man alltså vara öppen för den intervjuades upplevelser, prioritera exakta beskrivningar och lyssna utan förutfattade meningar genom att försöka sätta sina egna förkunskaper inom parantes. Det handlar helt enkelt om att försöka uppleva tingen så som respondenten upplever dem och även förklara tingen så som respondenten förklarar dem. Kvale talar vidare om ett hermeneutiskt förhållningssätt som innebär att lyssna till de många olika meningshorisonter som ryms i den intervjuades uttalanden, att uppmärksamma möjligheten att ständigt kunna göra nya tolkningar inom intervjuns hermeneutiska cirkel. Dessutom beaktas även de antaganden som ligger bakom intervjupersonens svar respektive intervjuarens frågor. Denna studie avsåg att samla in empiri med detta fenomenologiska och hermeneutiska förhållningssätt som grund.

3.3. Urval

Samtliga sex respondenter studerade vid tiden för studiens genomförande vid IVIK-A. IVIK är benämningen på den introduktionskurs för nyanlända elever som ges inom ramen för gymnasieskolans individuella program. Beteckningen IVIK-A avser de elever som ännu inte klarat grundskolans nationella prov för skolår 5. När man klarat dessa prov går man vidare till IKIV-B.

Tre av de intervjuade är flickor och tre är pojkar. 5 elever är myndiga, medan den sjätte ännu inte nått myndighetsålder. Samtliga har kommit till Sverige under 2008 och 2009. Trots att alla respondenter uppger att de på något sätt bekantat sig med skriftspråk i Somalia upplever deras gymnasielärare att två av eleverna var analfabeter vid ankomsten till Sverige, och inte kunde läsa eller skriva på något språk.

3.4. Genomförande, analys och bearbetning

En gymnasieskola i en mellanstor svensk stad kontaktades. Anledningen till att just denna gymnasieskola blev tillfrågad var att det där bedrivs IVIK-undervisning. Ett möte med ansvariga pedagoger vid IVIK-A bokades in. Under detta möte beskrevs studiens syfte för de anställda. De ställde sig gillande till studien och lovade vara behjälpliga vid urvalet av respondenter. Klassens ansvariga pedagoger sållade bort de elever som inte ansågs ha tillräckliga svensk-kunskaper för att kunna redogöra för sina tankar och upplevelser. Efter denna gallring kvarstod sex presumtiva respondenter. Den ursprungliga tanken var att använda 3-5 respondenter, men det fanns skäl att anta att en eller flera av de sex elever som kvarstod skulle välja att tacka nej. Därför togs beslutet att samla samtliga sex elever för att presentera mig själv, studien och dess syfte.

De sex somaliska eleverna samlades följaktligen i en lektionssal under skoltid, och studien och dess syfte beskrevs för dem. Vid detta tillfälle förklarades också att allt som framkommer under intervjun kommer att behandlas enligt det konfidentialitetskrav som Vetenskapsrådet (2002) beskriver. Det poängterades att eventuell medverkan i studien var helt frivillig. Speciellt betonades att man kunde välja att avstå från deltagande i studien även efter det att intervjun genomförts. Trots att de tillfrågade uppmanades att fundera några dagar på den

förfrågan de nyss fått valde samtliga att svara ja redan samma dag. 5 av 6 elever var myndiga. Således behövde inte föräldrar eller gode män kontaktas för att godkänna deltagande i studien. Den sjätte eleven var ännu inte fyllda 18, men efter att ha läst Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) togs beslutet att i enighet med deras riktlinjer inte kontakta elevens gode man.

Med hjälp av elevernas schema bokades intervjutider in. Samtliga intervjuer förlades på svensklektioner. 80 minuter avsattes till varje elev. Det visade sig senare att ingen intervju tog mer än 60 minuter i anspråk. Alla respondenter fick, en vecka efter mitt möte med dem, också ett brev från mig där jag med några meningar upprepade studiens syfte. Där stod även angivet vilken dag och tid deras intervju skulle gå av stapeln (bilaga A).

Intervjuerna genomfördes i ett enskilt grupprum vid gymnasieskolan. Där kunde vi tala ostört, vilket Jan Trost (2010) anger som en viktig förutsättning för en lyckad intervju. Innan varje intervju påbörjades informerades respondenten återigen om vad studien handlar om och att allt känsligt material så som namn på personer, skolor eller städer kommer vara helt anonymiserat i studien. De uppmärksammades också på att de när som helst fick avbryta intervjun.

Som tidigare nämnts samlades empirin in genom halvstrukturerade kvalitativa intervjuer. Detta innebar att det fanns en intervjuguide (bilaga B) att tillgå, men att frågor från denna guide valdes beroende på vad respondenten svarade. Ofta behövde informationen verifieras eller fördjupas genom att intervjuaren ställde ”samma” fråga ytterligare en gång, omformulerad eller ur en annan infallsvinkel. Många gånger fick intervjuaren också upprepa respondentens svar för att säkerställa att svaret uppfattats rätt.

De sex intervjuerna spelades in på en bärbar dator, vilket gav flera fördelar. Till exempel kunde fokus under intervjun ligga på själva samtalet och ingen kraft behövde läggas på att föra anteckningar. Det var också en stor fördel, nästan en nödvändighet, att i efterhand kunna lyssna igenom intervjuerna flera gånger. Under genomlysningarna framträdde nyanser som inte varit tydliga vid själva intervjutillfället. Ett flertal direkta missuppfattningar kunde också konstateras, till exempel språkförbistringar.

Transkriberingen av det inspelade materialet tog lång tid. Detta trots att intervjuerna, med stöd av Stukát (2005), inte transkriberades i sin helhet. Bara de delar av intervjun som ansågs vara relevanta för studien transkriberades.

Det var inte självklart hur resultatet skulle presenteras. Först styckades de sex respondenternas berättelser upp och delades in i olika temaområden. Det fanns nämligen flera områden där de intervjuades berättelser liknade varandra. Efter en tid togs dock beslutet att inte använda sig av denna tematiska resultatredovisning, utan istället redovisa varje elevs berättelse för sig själv. Detta beslut grundade sig i rent fenomenologiska argument. Risken med temaredovisningen var att den skulle kunna uppfattas som ett försök till generalisering, och att de skillnader som faktiskt fanns i informanternas berättelser inte framkom tydligt. Det fanns också en risk att de sex berättelserna vävdes ihop på ett sådant sätt att de skulle komma att uppfattas som beskrivning av en enda livsvärld, inte sex separata livsvärldar som ju faktiskt var fallet.

3.5. Etiska aspekter

Man kan fråga sig huruvida det är relevant för studien vilken ursprungsnationalitet eleverna har? Kan utpekandet av den somaliska gruppen som en grupp med begränsad tillgång till utbildning ses som negativt och kränkande eller bör man bara betrakta detta som ett faktum beroende på olyckliga omständigheter? Borde studien istället haft ett mer generellt fokus, d.v.s. hur elever med begränsad skolbakgrund, oavsett nationalitet, upplever mötet med den svenska skolan? Och om man väljer denna generella inriktning, blundar man då för det faktum att det idag i svenska skolor är just den somaliska gruppen som utgör majoriteten av elever med begränsad skolgång? Resultatet av dessa böljande tankegångar håller du just nu i din hand, men hur den färdiga studien, i just detta avseende, skulle presenteras var inte ett enkelt och självklart beslut.

Det visade sig under intervjuerna att flera av respondenterna vid återkommande tillfällen ville prata om traumatiska upplevelser. Intervjuaren hamnar här i en svår situation. Kvale (1997) skriver att man som forskare måste vara uppmärksam på att intervjun inte förvandlas till en terapeutisk situation som man inte förmår hantera. Samtidigt ska personliga uttryck och känslor uppmuntras. Det är en svår balansgång, och jag kände vid flera tillfällen att jag tvingades styra upp samtalen för att inte hamna i en terapeutisk situation. Även Vetenskapsrådet (2002) berör detta ämne, om än med en annan ingång. De skriver att man noga bör överväga en förfrågan att delta i en studie om det finns risk att anta att detta återuppväcker en till synes överstånden personlig kris hos den tilltänkta respondenten.

Jag inser i efterhand att jag inte förutsåg respondenternas behov av att berätta om händelser som låg långt utanför studiens syfte. Jag har efter intervjuerna funderat på hur jag ska förhålla mig till den information de på detta sätt gav mig. Det finns ingen anledning att redogöra för vilka sakfakta berättelserna innehöll, men däremot är det relevant att i studien fundera på hur dessa händelser, som till synes upptog en mycket stor del av respondenternas tankevärld, påverkar möjligheterna att tillgodogöra sig det som svensk skola har att erbjuda. I diskussionskapitlet resonerar jag mer kring dessa frågor.

Kvale (1997) skriver att man kan/bör ändra intervjuцитат så de får en mer flytande skriftlig form. Han talar om att *"publicering av osammanhängande och repetitiva intervjuutskrifter kan leda till en oetisk stigmatisering av specifika personer eller grupper av människor"* (sid 158). Å andra sidan tänker jag att studien blir mer transparent, att det blir lättare för läsaren att kontrollera hur citaten använts, om jag citerar ordagrant. Jag tänker att studien vinner i trovärdighet om man först återger elevens exakta ord och sedan kombinerar med min tolkning av dess innebörd. Det känns mera ärligt att ge läsaren en möjlighet att själv fundera på om jag tolkat eleven rätt, istället för att enbart leverera min tolkning. Då ges läsaren ingen möjlighet att ifrågasätta mina resultat. Efter att ha resonerat fram och tillbaks kring denna fråga tog jag slutligen beslutet att citera ordagrant i enlighet med de argument jag lagt fram ovan.

Utöver dessa specifika etiska frågor har studien utformats och genomförts i enlighet med de riktlinjer som finns att läsa i Vetenskapsrådets skrift (2002). Dessa riktlinjer kan i korthet sammanfattas så här:

Informationskravet: Forskaren skall informera undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet: Forskaren skall inhämta undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär).

Konfidentialitetskravet: Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller detta uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna.

Nyttjandekravet: Uppgifter insamlade för forskningsändamål, får inte användas eller utlånas för andra icke-vetenskapliga syften. Personuppgifter insamlade för forskningsändamål får inte användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde (vård, tvångsintagning, etc.) utom efter särskilt medgivande av den berörda

(Kaufeldt & Larsson, 2008, s. 12-13)

Utifrån tidigare beskrivna förfaringssätt kan ovan nämnda forskningsetiska krav anses vara uppfyllda.

3.6. Studiens trovärdighet och giltighet

Det är naturligtvis så att det i denna typ av studie finns faktorer som påverkar såväl tillförlitlighet som giltighet. Trost (2010) menar att reliabiliteten är hög om en mätning vid en viss tidpunkt ger samma resultat vid en förnyad mätning. För att få hög reliabilitet ska situationen vara standardiserad i alla avseenden. Eftersom en kvalitativ intervju förutsätter låg grad av standardisering anser Trost att det blir egendomligt att tala om reliabilitet vid kvalitativa intervjuer. Han hävdar till och med att både begreppet reliabilitet och validitet känns malplacerat vid kvalitativa studier. Naturligtvis ska ändå intervjuer genomföras på ett sådant sätt att uppgifterna blir tillförlitliga och adekvata.

Denna studie bygger endast på sex respondenters berättelser, vilket innebär att det inte går att generalisera svaren. Det var inte heller avsikten med studien. Fokus ligger istället på att undersöka vilka tankar och upplevelser dessa elever har. Det som framkommer är inte applicerbart på samtliga nyanlända somaliska elever.

Trots ovan beskrivna resonemang kring reliabilitet vill jag ändå påstå att tillförlitligheten ökat något genom att ”samma” fråga ställts upprepade gånger, omformulerad eller ur en annan infallsvinkel. Jag har också, för att kunna ställa relevanta frågor, förberett mig genom att kontakta och samtala med personer som har god kännedom om Somalia. Bland annat har jag införskaffat information om skolsystem, klanstruktur och samhället i stort genom samtal med personer av somaliskt ursprung på integrationsenheten, modersmålsenheten och somaliska föreningen. Dessa samtal har visserligen varit av informell karaktär, och säkerligen har mina samtalspartners personliga erfarenheter och åsikter som speglade sig i de samtal vi förde. Jag är ändå säker på att den förförståelse dessa förberedande samtal gav mig, bidrog till att jag lättare kunde förstå respondenternas svar och ställa relevanta följdfrågor, allt för att öka studiens tillförlitlighet. För att öka trovärdigheten ytterligare redogörs också utförligt och noggrant för de tillvägagångssätt som använts under studiens genomförande.

Validitet innebär att instrumentet, i detta fall intervjufrågorna, mäter det man har för avsikt att mäta (Trost, 2010). Syftet med denna studie var att ta reda på hur somaliska elever upplever mötet med svensk skola och svenskt skriftspråk. Utifrån detta syfte kan man beteckna validiteten som god.

4. Resultat

I detta kapitel redogörs för de sex respondenternas upplevelser vid mötet med svensk skola och svenskt skriftspråk. Kapitlet inleds med en generell beskrivning av respondentgruppen. Sedan följer en kort bakgrundsbeskrivning av de sex respondenterna och slutligen en redogörelse av varje individs tankar kring studiens frågeställningar. För att förstå elevernas beskrivningar krävs dock allra först en beskrivning av koranskola respektive privatskola, så som respondenterna beskrivit dessa två verksamheter.

4.1. Vad är en skola i Somalia?

Samtliga intervjuade beskrev koranskolan som en plats där man helt enkelt lärde sig att memorera och recitera koranens suror. Det innebär att man inte behöver vara läs- eller skrivkunnig för att delta i denna verksamhet. Recitationen skedde inte på elevernas modersmål, utan på arabiska. Klasserna var stora, respondenterna nämner siffror mellan 50-150 elever i varje klass. Till exempel säger Hassan:

Kanske en klass 50-70 elever och en lärare. Hennes hjälp, till exempel jag kan alltid läsa Koranen jag ska hjälpa lärare och jag ska läsa Koranen.

Så om man kan Koranen kan man hjälpa andra elever?

Ja.

När en elev klarat av att recitera alla Koranens 114 suror ansågs han eller hon färdig och kunde då sluta koranskolan. Hur många år man spenderar i koranskolan skiftar därför. Om man vid slutförd koranskola även vill lära sig förstå innebörden av de suror man lärt sig recitera, kan man fortsätta i en s.k. shariaskola. Ingen av de 6 intervjuade har gått en sådan fortsättningsskola.

Privatskola finns för de som kan betala. Man väljer själv vilka ämnen man vill betala för, därför har några av respondenterna bara läst ett enda ämne på privatskola medan andra respondenter studerat fler ämnen. Det är denna skolform som samtliga intervjuade jämför med den svenska skolan. När de i intervjun säger skola, menar de endast privatskola. Koranskolan benämner de istället duxikoran. Under de första intervjuerna uppstod därför inledningsvis viss förvirring då jag använde begreppet skola om båda dessa verksamheter medan respondenterna skilde de två åt och kallade den ena "skola" och den andra "duxikoran".

Några respondenter beskriver den avgiftsbelagda somaliska privatskolan som ett problem, därför att så få hade råd att gå i den. Hassan säger:

...bara ett problem. Måste du betala pengar. Jag har inget pengar jag har inget studera, bara inget liv. Måste jag leva, studera, eller vill jobba måste ta pengar. Jag har inget pengar, inget liv.

Hur fick du pengar för att betala skolan?

Min family, pappa.

Fick dina syskon också gå i skolan?

Bara Duxikoran. Min pappa kan inte alla betala pengar, det är jättesvårt.

Ett annat problem som flera av respondenterna nämner är att undervisningen inte kunde bedrivas med kontinuitet på grund av kriget. Det var vanligt att skolorna i perioder hölls stängda. Hassan berättar:

Nära privatskola krig, måste stänga ibland. Inte komma eleverna och också inte komma lärare. Det är jätteproblem. Till exempel jag ska gå i skolan, andra vägen krig. Jag ska titta en flicka en bomb kanske ligger golv. Kommer blod. Det är jätteproblem. Också plus inga sjukhus.

På frågan vad respondenterna tyckte om koranskola i hemlandet svarar alla samstämmigt att den var bra så när som på den förekommande ågan. Abdi beskriver det på detta sätt:

Vad tyckte du om duxikoran?

Mycket bra. Därför alltså jag är muslim. /.../ Duxikoranen vi ska läsa tillsammans att man samma... Hela texten vi ska träna. Träna att man du ska ta ett ord, han ett ord, han ett ord. Sen det kommer lära ut. Alltså vi träna bara. /.../ Det finns ett problemet. Om du läser inte hemma Koranen när du kommer duxikoranen om du fattar ingenting... alltså läraren säger kom, läs här. Om du kan inte han (Abdi slår sig själv på armen). Aj. Det var bara en problem. Det är inte bra.

Blev du slagen någon gång?

Ja, mycket.

Och vad tyckte du då?

Vad ska jag säga? Därför alltså min lärare jag måste respekt han. Min pappa också han säger om han kan inte läser, slå han, slå.

När frågan om trivseln i privatskolan ställs blir svaren mer divergerande. Några elever säger att de uppskattade privatskolan mycket, medan andra berättar att de tyckte den somaliska skolan var för svår och krävande. Donya säger:

Bästa koranskolan. Inte rolig privatskolan. Bara läsa. Svårt i proven. Svårt. Mycket svårt.

Vad var svårast?

Mycket. Engelska, politic, chemistry, history, physics... Mycket. Inte somaliska lätt. Nej inte somaliska lätt, svårt. /.../ Och arabiska läser, svårt. Nästan bara lätt matematik.

Även på privatskolan förekom rutinmässig åga. Donya berättar vidare om sina erfarenheter från privatskolan:

Engelska lärare och geografiska lärare bara jag tycker om. Andra jag hatar lärare. Andra slår till lektionen. Lärare till somaliska slår, han mycket skrik, han hela tiden arg. Och jag hatar jag.

Varför var han arg? Varför skrek han?

Somalia läser slå. /.../ Någon gång han mycket slå mig. Läraren han vill inte prata. Och jag prata andra i skolan och skriver papper. Och han är arg. Upp här en tavla och jag är upp och han är... vad betyder... (Donya pekar på en CD-spelare som står i rummet)... en radio slår och han är fem gånger här. Och jag gråter mycket. Jättehårt här.

De flesta respondenter har under kortare eller längre perioder gått både koranskola och privatskola parallellt. Systemet är uppbyggt så att man i dessa fall går till den ena verksamheten på förmiddagen, åker hem en stund för att äta och sedan går vidare till nästa verksamhet på eftermiddagen. I något fall både startade och avslutade respondenten sin dag vid Koranskolan och gick till privatskolan mitt på dagen. Donya berättar hur hennes dag såg ut:

Klockan sju åker till skolan. Hela tiden kommer den bussen klockan halv åtta. Och jag gick den. Och klockan halv fyra slutar jag skolan och klockan fyra kommer jag hem. Jag kommer hem och jag städar liten home. Hemma lite städar. Och äter. Och sen jag gick till Koranskola.

Vilken tid var koranskolan på dagen?

Klockan fem och slutade klockan sju.

Grundskola är ett begrepp som används i flera av de källor som refereras i stycke 1.1. Bakgrund. Respondenterna själva nämner aldrig detta begrepp, och då de under intervjun får en direkt fråga om en statlig, avgiftsfri skola verkar respondenterna frågande. De säger att någon sådan skolform inte funnits där de växt upp. Den enda skola de känner till är

privatskola som bekostas av skolavgifter. Detta ger upphov till funderingar vad som avses med begreppet grundskola i bakgrundsbeskrivningen. Möjligtvis är det så att dessa två begrepp i detta sammanhang kan användas synonymt.

4.2. Respondentgruppen

Samtliga 6 respondenter studerade vid tiden för studiens genomförande vid IVIK-A. Tre av de intervjuade är flickor och tre är pojkar. 5 elever är myndiga, medan den sjätte ännu inte nått myndighetsålder. Samtliga har kommit till Sverige under 2008 och 2009. Trots att alla respondenter uppger att de på något sätt bekantat sig med skriftspråk i Somalia upplever deras gymnasielärare att två av eleverna var analfabeter vid ankomsten till Sverige, och inte kunde läsa eller skriva på något språk. I resultatredovisningen benämns respondenterna vid fingerade namn; Abdi, Donya, Hassan, Maryam, Muhammed och Sarah.

4.2.1. Abdi

Abdi är född och uppvuxen i en stad i östra Somalia. Idag bor han i Sverige med sin pappa, styvmor och tre halvbröder. Abdis mamma är död. Abdi har gått några år i somalisk koranskola, men beskriver själv att han på grund av kriget tvingats flytta så många gånger inom landet att han inte haft möjlighet till någon lång, sammanhängande period på någon koranskola. Han beskriver också att han vid varje ny koranskola fick börja med "första Koran" eftersom han glömt de suror han memorerat vid sin förra koranskola.

Alltså 9 år när jag började koranskolan jag var 9 år. När jag var 7 år bara jag var hemma... finns ingen skol, ingen koran.

Gick du i koranskola mellan du var 9-15 år?

Nej. Alltså, vi bor inte bara som i Trollhättan. Alltså, vi ska byta till andra. Som jag bor i Trollhättan. Efter ett år det kommer krig. Jag ska flytta till Vänersborg, Uddevalla, Göteborg... Det är inte så hela tiden går koranen.

Menar du att du flyttat många gånger i Somalia?

Ja (med upprörd röst) om det finns krig vad ska du göra här? /.../ Alltså det... (Stor suck följt av lång tystnad). Alltså Somalia det är mycket krig. Jag kan inte komma ihåg det rätt. Att jag tror jag var 4 år gick till duxikoranen, men det är inte bara en. Många olika. Alltså om jag flyttat andra, jag måste börja först Koranen. Sen jag glömde.

Abdi har också, som enda barn i familjen, gått ett läsår i en privatskola då han var 15 år. Där betalade han för att få matematik- och engelskundervisning (conversation). Han uppger att han lärt sig skriva lite somaliska med sin pappas hjälp, men att han sällan läste eller skrev somaliska i andra sammanhang.

Abdi tycker mycket om den svenska skolan. När han ombeds förklara vad som är bra berättar han bland annat om lärarna, skolmaten och CSN-systemet som ger studenterna pengar, så till vida du inte har för hög frånvaro:

Alltså det skolan mycket bra. Lärare också. Man kan lära svenska, lära engelska, matte. Dom är duktiga, dom är bra lärare. Vi kan se bara lärare men andra också. Mat...

Att man får mat?

Ja. Och Idrott. Och så vidare, det är många... /.../

Vi har lektionen, dom säger om det är Abdi här, om det är Abdugani här om det är andra kille här, pengar. Om dom inte här, inte pengar. Alltså vi kommer skolan vi måste lära engelska, matte, svenska. Men den läraren hon säger hela tiden om du här; pengar, om du inte här; inga pengar. Somalia det är bara en system. Om du har pengar du får i skolan. Ingen problemen. Men det här. Sverige. Ingen problem

Abdi har klarat grundskolans nationella prov i Svenska för år 3, men inte för år 5. Han tycker det är lätt att prata svenska, men säger att det är mycket svårt att skriva. Allra svårast tycker han det är när han ska skriva fritt, utan någon lärobok i svenska som stöd. Abdi brukar låna böcker på biblioteket och läsa 40-60 minuter varje dag efter skolan. När Abdi berättar om sina yngre halvbröder säger han att de talar mycket bättre svenska än honom:

Dom kan svenska bättre än mig. Dom är liten. Bättre än mig svenska. Som Svensson. Om dom frågar mig på svenska jag svarar på svenska. Om dom frågar mig på somaliska jag svarar på somaliska.

Abdi säger att det är jätteviktigt att kunna läsa och skriva svenska när man bor i Sverige. Han förklarar varför:

Om du kan inte svenska du kan inte jobba och du kan inte köpa nånting som du vill. /.../
Kan man jobba i Sverige om man inte kan läsa och skriva?
Att man kan diska. Man kan diska toalett, och rummet, köket, hela.
Om man kan läsa och skriva...?
(Abdi visslar) Man är president.

Abdi nämner också att han lärt sig skriva mer somaliska sedan han kom till Sverige. Han säger att hans pappa inte längre behöver träna honom i somalisk skrift, då Abdi numera träffar en modersmåls lärare.

Under intervjun väljer Abdi vid ett flertal tillfällen att svara på direkt skolrelaterade frågor med ett i sammanhanget irrelevant svar. Allra tydligast blir detta då han får frågan om han vill berätta om den somaliska skolan och han istället redogör för en traumatisk krigsupplevelse där hans lekkamrat dödades av en bomb.

4.2.2. Donya

Donya är född och uppvuxen i en stad i norra delen av Somalia. Hon bor i Sverige tillsammans med sin pappa och syster. Under en tioårsperiod bodde dock Donya och systemen med sin farfar i Somalia, eftersom pappan flydde till Sverige redan 2001. Donya började både koranskola och privatskola vid 5 års ålder. Vid 7 års ålder hade hon lärt sig läsa och skriva somaliska och vid 9 års ålder började hon också läsa och skriva engelska. Norra Somalia betraktas som en lugnare del av landet, och därför har Donya kunnat gå i privatskola utan uppehåll. Hon hade precis klarat år 9 och skulle börja gymnasiet då hon flyttade till sin pappa i Sverige.

Donya har klarat grundskolans nationella prov i Svenska för år 3, men inte för år 5. Hon är den enda av respondenterna som visat upp åldersrelevanta kunskaper i något av skolans övriga ämnen, då hon klarat nationella provet i Matematik för år 9. Donya tycker skolan är rolig och hon trivs bra. Hon tycker om alla lärare och alla skolämnen, även om hon uppger att svenskämnet är lite svårt. Speciellt svårt tycker hon det är att läsa svenska texter.

Donya umgås inte så mycket med de övriga somaliska flickorna i klassen. Hennes två bästa vänner går också på IVIK-A, men kommer från europeiska länder. Hon uppger därför att hon nästan uteslutande pratar svenska då hon umgås med vänner, både på skolan och efter skoltid. Med sin pojkvän, som är andra generationens invandrare, pratar hon också svenska. Han förstår visserligen lite somaliska berättar Donya, men använder endast svenska då han pratar. För att träna ännu mer på svenska språket lånar hon också CD-böcker på biblioteket, tittar på

svenska TV-nyheter, svenska filmer, Bolibompa och fotbollsmatcher med svensk kommentator.

Det är viktigt att behärska det svenska språket om man bor i Sverige tycker Donya. Hon säger:

Jag måste läsa och skriva (*svenska*) för jobbet och kompis. Jag måste. /.../ Jag måste ju läsa riktigt. Läsa och prata. Och förstår inte svenska jag förstår andra inte prata. Bara dåligt. Jag måste läsa svenska riktigt.

Om man inte kan läsa och skriva svenska i Sverige, vad tror du händer då?

Nej, inte bra. Som va handikapp.

Som ett handikapp?

Ja, som va handikapp. Jag måste läsa och måste många kompis, måste till biblioteket till fritid. Jag måste.

Är det handikapp i Somalia att inte kunna läsa somaliska?

Nej, inga handikapp skriva och inte läsa.

Är det inte handikapp i Somalia?

Nej, många. /.../ Mogadishu är krigen.

Många som inte kan skriva?

Ja, han kan inte skriva. /.../ Mogadishu är krigen. Och ingen i skolan, ingen i gymnasium och ingen University. Alla är krig. Hela tiden krig hela tiden. Nästan en dagar, 500 död.

Men förstår jag dig rätt? Du sa till mig att i Sverige om man inte kan läsa och skriva är det som ett handikapp.

Det är det!

Men i Somalia...

Somalia inte handikapp.

4.2.3. Hassan

Hassan är född och uppvuxen i en stad i östra Somalia. Hassan bor idag ensam i Sverige. Hans mamma är försvunnen sedan 9 år och hans pappa och syskon befinner sig på flykt i ett annat afrikanskt land. Hassan började koranskola vid 6 års ålder och privatskola ett år senare. I privatskolan läste Hassan många olika ämnen. Han var den enda i syskonskaran som fick gå i privatskola, eftersom han var den äldsta sonen. Hassan berättar att hans pappa lärde honom läsa och skriva somaliska redan då han var fem år och att han därför kunde en del då han började privatskolan. Hassan gick i privatskolan tills han flydde till Sverige vid 16 års ålder. Han beskriver dock att skolan var stängd under vissa perioder på grund av kriget.

Hassans första bekantskap med svensk skola var i en liten ort där specifika klasser för nyanlända elever inte fanns att tillgå. Efter en tid kontaktade Hassans dåvarande skola IVIK i en angränsande, större kommun och ordnade så att Hassan kunde pendla till denna verksamhet. Hassan beskriver det hela så här:

Först jag bor i X-by skola, Centralskolan i X-by. Jag började svenska. Alla språk snabb, jag förstår ingenting. Jag ska säga till rektor i skolan ingenting jag förstår. Sen rektor kontakt med invandrarskolan i Sverige. Sen plats i X-stad. Sen flyttade jag här. Här jättebra.

Hassan fortsätter sedan att berätta om sina upplevelser av den svenska skolan. Han trivs mycket bra och berättar till exempel att han uppskattar att skolan är gratis, att det är bra att religionsämnet i Sverige berör fler än en religion och att det i svensk skola ges möjlighet till självbestämmande och eget ansvarstagande. På frågan om det finns något i den svenska skolan som han inte tycker är bra svarar Hassan nej. Efter slutförda studier vid IVIK planerar Hassan att börja på gymnasiets ekonomiska linje:

Svenska skolan jätterolig. Nu jag roligt svenska, matte, engelska och religion. Många olika religion. /.../ Alla lärare jag tycker samma. Alla lärare i Sverige snäll. Tycker samma min lärare som min pappa och mamma. /.../ Bra i Sverige. Jag bestämmer själv här i Sverige. Men Somalia ingen bestämmer. Jag bestämmer min pappa, alla lärare i skolan. Idag jag har ont i huvudet, måste äta Alvedon. Måste gå Koranduxi. Ja, inte i Sverige. Jättebra. Jag har ont i huvudet, jag ska gå till sjukhuset. Sen jag har tid. Jag ska ringa min lärare. Jag säger jag har tid, jag kan inte komma. Okej. /.../ Svensk skola gratis. Jättebra i Sverige. Jag tycker om att studera. Jag hoppas att klara svenska. Sen gick i program börja. Economic. Jag ska börja sen. Jag tycker om.

Hassan har klarat grundskolans nationella prov i Svenska för år 3, men inte för år 5. Han säger att han nu kan läsa svenska bra, men att det fortfarande är svårt att prata. Han tycker han skriver svenska ganska bra, bara felskrivningar på några ord då och då. Det svåraste med att lära sig läsa och skriva svenska är att lära sig behärska användningen av å, ä och ö. Hassan poängterar att dessa bokstäver inte finns i vare sig somaliska, engelska eller arabiska, bara i svenskan. Hassan försöker träna svenska även efter skoltid. Han lånar sagoböcker på biblioteket och han tittar på Barnkanalen på TV. Han beklagar att han inte har några svensktalande kompisar som han kan tala med på fritiden, men han berättar att han använder sig av sina kunskaper i svenska på andra sätt, t.ex. när han handlar. Här drar han paralleller till livet i Somalia, där han menar att det är enklare att klara sig utan skriftspråkskunskaper:

I affären (*i Somalia*) jag ska bara prata somaliska. För exempel som ICA, jag ska köpa mat. Jag ser en man jobbar affären, jag ska säga jag behöver tomat, socker, ris, olika. Sen jag ska betala pengar. Man pratar. I Sverige man läser när man handlar.

Vid ett annat tillfälle under intervjun gör Hassan åter igen en jämförelse mellan sitt hemland och Sverige. Denna gång gäller det möjligheterna att få ett jobb:

... i Sverige jag har inga betyg, inga jobb.
Men kan man få jobb i Somalia utan betyg?
Vi har i Somalia jobb utan betyg, men bara du kan jobba stark.
Starka jobb? Man jobbar med kroppen?
Ja, för exempel, jag är stark, jag ska ta stora bord med händerna. Om jag har betyg bättre jobb.
Tror du man kan få jobb utan betyg i Sverige?
I Sverige jag tror måste alla ha betyg. För exempel jag ska tvätta golv, måste ta betyg.

Hassan nämner vikten av att upprätthålla sina kunskaper även i modersmålet. Han beskriver också det han vet gällande modersmålsundervisning i de yngre förskoleåren:

Måste jag kan hemlandets språk, jag kan läsa och skriva. Till exempel i Sverige man börja dagis när man är 1 år, 2 år, 3 år och läsa språk. Och sen börjar förskolan och skriver somaliska. Man måste intressera. Till exempel jag ska skicka brev till Somalia måste jag intressera somaliska. Jag kan inte somaliska, jag kan inte skriva. Måste jag intressera.

Hassan pratar vid flera tillfällen under intervjun om sin pappa och syskon. Han berättar att han ibland har svårt att koncentrera sig på annat eftersom hans tankar ofta är så uppfyllda av funderingar kring sin familj:

Pappa och mina syskon bor just nu i X-land. Jag ska fråga Migrationsverket jag behöver min familj, jag ska vänta en månad sen sa till mig: Förlåt, jag ska komma inte din familj. /.../ Jag behöver mycket tröst. Jag har inte hela tiden sova, tänker min familj.

4.2.4. Maryam

Maryam är född och uppvuxen i en stad i östra Somalia. När Maryam var 1 år dödades hennes mamma, pappa och två syskon. Maryam och hennes 15 år äldre storasyster överlevde och Mariam har sedan dess levt tillsammans med sin storasyster och hennes man, både i Somalia

och här i Sverige. Maryam gick i Koranskolan mellan 6 till 13 års ålder. Då var hon färdig, eftersom hon klarat av att recitera alla Koranens 114 suror. Maryam har också gått en kort period i privatskola, då hon var 10 år, men hon berättar att hon inte trivdes där och därför bad sin syster att få sluta:

Hur många år var du när du började privatskola?

10 år tror jag. Men jag har inte där. Jag går bara i skolan. Jag har inte lärt nånting.

Lärde du dig ingenting?

Jag leker. Om läraren säger du måste lära, jag ska komma hem, jag ska inte gå i skolan. Det är inte måste. Dom sa du måste lära. Du måste gå i skola. Men jag går inte. /.../ Jag tycker inte i skolan.

När jag var i Somalia jag tyckte bara om Koranskola.

Varför tyckte du inte om den andra skolan?

Dom slår. Om du gör nån fel dom slår. Lärare dom skriker. Jag tycker inte. Somaliska dom slår barnen.

Hur gammal sa du att du var när du slutade i privatskolan?

Men jag ville inte gå direkt. Jag ville inte jag sa min syster. Jag går inte direkt i skolan. Jag vill gå hem. En dag. Sen sa min syster om du vill du kan gå, om du vill inte du. Du som bestämmer sa hon.

Och vad bestämde du då?

Jag ska vara hemma. Så går jag bara Koranskolan sen jag kommer hem.

Maryam berättar att hon inte kunde skriva somaliska när hon bodde i Somalia, men att hon lärt sig det i Sverige på modersmålsundervisningen. Nu tycker hon att hon blivit riktigt bra på att läsa och skriva somaliska. Maryam säger vidare att hon tyckte det var lätt att lära sig läsa och skriva somaliska, men att det varit svårare att lära sig behärska det svenska skriftspråket. Hon berättar att hon lärde sig läsa svenska först, men att det tog längre tid att lära sig skriva. Idag har Maryam klarat grundskolans nationella prov i Svenska för år 5, och kommer troligen börja IVIK-B inom kort.

Maryam tycker det mesta är positivt i svensk skola. Hon nämner den kostnadsfria skollunchen och att svenska lärare inte slår eleverna. Hon gillar också att pojkar och flickor har gemensam idrott. Hon jämför med koranskolan där flickor och pojkar undervisades separat. Maryam redogör sedan för sådant hon inte tycker om i den svenska skolan. Först berättar hon att hon känt sig tvingad att delta i filmvisning, trots att filmen enligt hennes mening var ”haram”. Uttrycket haram används för att beskriva det som är helt otillåtet för en muslim.

Det är dåligt att vi får titta på film som inte är bra. Vi tittar igår, i förrgår, en film som inte var bra.

Vad hette filmen?

Jalla, jalla. Det fanns nån som hade sex i den. Det är haram, kan inte titta.

Vad betyder haram? Är det förbjudet?

Det är inte bra.

Berättade ni för era lärare att den var haram?

Vi sa att den är inte bra men läraren hon sa: Ni ska lära svenska. Men jag sa den är haram. Hon sa den är bra filmen och lite haram hon sa när vi slutar. Vi sa den är inte bra. Vi kan inte titta. Hon sa den är liten.

Har ni fått se några bra filmer i skolan då?

Nej, inte bra. En annan film som inte är bra.

Maryam berättar att hon ofta pratar svenska med sina kompisar eftersom de kommer från ett flertal olika länder. Hon betonar att det är bra för utvecklingen av det svenska språket och jämför sig med de somaliska klasskamrater hon har som inte umgås med någon utanför den somaliska gruppen. De lär sig inte lika mycket menar hon. Hon försvarar dock sin rätt att få tala somaliska vid de tillfällen hon umgås med sina somaliska klasskamrater, och i samma andetag kritiserar hon skolan för att försöka hindra detta:

Där på andra skolan alla lärare dom kommer och ser på alla mina kompisar sitter samman. Läraren kommer där: Ni måste prata svenska. Men vi pratar bara somaliska. Jag sa bara: Nej, ska inte prata svenska. Jag ska prata mitt språk. Läraren hon bara: Men här i Sverige ni får inte prata somaliska i skolan.

Maryam berättar att hon pratar mycket svenska hemma, eftersom hennes systems barn hellre pratar svenska än somaliska. Hon lånar också svenska böcker på biblioteket, helst kärleksböcker eller enkla barnböcker. Ofta tittar hon på svensk TV, t.ex. Lilla Aktuellt, Nyheterna, svensk film och fotboll på Fotbollskanalen. Maryam säger att hon tycker det är viktigt att kunna bra svenska när man bor i Sverige. Hon förklarar varför:

Du behöver när du jobbar. Om du föder barn också. Jag vill inte gå i... Vad heter det... Jag vill inte gå i... Du vet om du går i kommunen, om du har tid, det kommer en somalisk tolk. Jag vill inte.

Du vill inte använda tolk?

Nej. Prata själv.

Maryam berättar att hon skulle vilja jobba som läkare i framtiden, men säger i nästa andetag att hon inte tror det kommer bli så. Hon tror att hennes svenskkunskaper inte kommer räcka till. Hon avslöjar sedan fler framtidsplaner, hon vill ta körkort:

Vad vill du ha för jobb?

Sjukhus. Läkare. Men jag tror inte att det är så. Jag ska jobba annan...

Varför tror du inte det?

Nej, jag måste lära svenska först.

Men du går ju i skolan för att lära svenska...

Nu jag vill börja i körskolan.

Du vill ta körkort?

Mmm. När jag har lärt mig svenska.

Maryam pratar vidare om möjligheterna till framtida arbete både i Somalia och Sverige:

Alla somaliska, dom som bor i Somalia, nån som kan somaliska skriva och läsa, nån som kan inte.

Kan man få jobb i Somalia när man inte kan läsa och skriva också?

Ja. Man kan jobba i du vet... i bilen... (visar med gester)

Aha, man kan laga bilen.

Ja, det finns andra... Det finns mycket jobb.

Mycket jobb om man inte kan läsa och skriva?

Det är ingen fara. Det är inte måste. /.../

Tror du man får jobb i Sverige om man inte kan läsa och skriva?

Nej, det tror jag inte. Först jag ska prata om jag går i jobb om jag måste kan svenska.

4.2.5. Muhammed

Muhammed är född och uppvuxen i en stad i östra Somalia. Mohammed har aldrig träffat sin pappa och mamman försvann då han var 3 år. Han fick då bo hos sin mormor och morfar, men när Muhammed var 7 år försvann även de. Muhammed tror de är döda. Han flyttade då till några släktingar och bodde där fram till 2008 då han ensam flydde till Sverige. Förra året kunde Muhammed, med svenska ambassadens hjälp, återförenas med sin mamma som återfanns i ett annat land. Efter 13 års separation bor de båda nu tillsammans. Muhammed har gått tre år i koranskola och vid 12 års ålder ett år i privatskola. Där läste han enbart somaliska. Han berättar själv att det var för kort tid för att lära sig skriva somaliska. Mohammed berättar att många ungdomar istället för att gå i skola låter sig värvas som soldater. Det framkom inte under intervjun om han själv var en av dem som tog värvning:

Sen det nästan kommer krig. Och jag går inte till skola och allt kommer kriget. Dom har mycket pengar som dom... (Muhammed gestikulerar, det ser ut som han skjuter med ett gevär).

Vem har mycket pengar?

Mycket personer.

Dom som krigar?

Ja. Och dom andra personer dom är andra... det är ungdomar. Dom betalar pengar, sen dom krigar. Dom betalar ung... vad heter det... nästan döda. Jag är ungdomar, du är vuxen. Dom är vuxen, dom har mycket pengar, dom betalar pengar, dom ungdom dom krigar.

Jag förstår. Så dom betalar för att ungdomarna ska kriga.

Ja. Sen jag gick till... kommit till Sverige.

Muhammed har nu gått två och ett halvt år i svensk skola. Han har ännu inte klarat godkänt vid grundskolans nationella prov i Svenska för år 3. Han berättar att han trivs bra i skolan, han tycker om alla ämnen även om matematik och engelska är svårt. Muhammed kan inte komma på något negativt med skolan, dess organisation eller dess lärare. Det enda han nämner som dåligt är några av klasskompisarnas beteende:

Klasskompisarna dom är lite inte bra. Dom pratar mycket, dom inte respekterar lärare. /.../ Dom prata, dom skrik, dom inte läraren dom inte lyssna. Han prata läraren sen kanske det är en papper. Han säger ska man läsa där. Och dom inte lyssna. Läraren han sa: Skriver två tjejer. Dom säger: Vad säger du då? Han sa: Dom inte lyssnat första.

Muhammed berättar att han nu kan läsa och skriva svenska men han tyckte det var svårt att lära sig. Efter skolan brukar han läsa en timma varje dag. Det kan vara böcker från biblioteket, tidningar eller läxor. Han berättar om ett eget system han hittat på där han skriver ned nyckelord från tidningsartiklar. Sedan övar han på dessa ord. För att ytterligare förbättra sina svenskkunskaper tittar han också på Bolibompa och svenska nyheter.

På frågan om den svenska skolan skulle behöva ändra på något vid mötet nyanlända elever svarar Muhammed att man lär sig mer svenska om man får chans att träffa fler elever som talar svenska:

Jag känner killar, dom är araber och dom är svenskar. Jag känner dom. Jag går ut, det är färdigt skolan, jag träffar dom kompisar. Så dom pratar svenska bara. Om du känner andra killar somaliska och du är somalisk, sen pratar du somaliska. Jag kunde inte lära svenska.

4.2.6. Sarah

Sarah är född och uppvuxen i en stad i östra Somalia. Hennes föräldrar är döda, och hon bor nu i Sverige tillsammans med sin bror. Sarah berättar att hon började koranskolan när hon var 7 år och att hon sedan gick många år i koranskolan. Hon har också gått 3 år i privatskola, då hon var 11-13 år. Där läste hon matematik och somaliska. Sarah lärde sig läsa och skriva somaliska redan vid 6 års ålder, eftersom hon hade en privatlärare som undervisade henne hemma under många år.

Sarah har gått 3 år i svensk skola. Hon har ännu inte klarat godkänt vid grundskolans nationella prov i svenska för år 3, och hon berättar att hon tycker svenska är svårt att lära sig. Sarah tycker om svensk skola. Hon nämner bland annat att hon uppskattar att lärarna inte slår eleverna. Sarah kan inte komma på något som i dagsläget är dåligt eller skulle kunna förbättras på skolan, däremot nämner hon att hennes första år var tråkigt och enformigt:

Är det något som är tråkigt i skolan?

Jag tror först år jag tror här skolan.

Första året?

Ja. Inte läsa english, inte matematik. Bara läs svenska. Dag alltid.
Hela dagen svenska?
Ja. Dag. Solen skiner. Bara läsa en bok. Bara skriva den tavla lärare.
Var det tråkigt?
Mmm, ingen english, matematik.
Är det roligare nu när du har fler ämnen?
Mmm.

4.3. Sammanfattning

Huvudsyftet med studien var att undersöka hur somaliska elever upplevt mötet med den svenska skolan och med det svenska skriftspråket. Studien utgick från tre frågeställningar. Dessa tre frågeställningar ligger till grund för denna sammanfattning.

4.3.1. Elevernas upplevelse vid mötet med den svenska skolan

Elevernas berättelser är unika, men gemensamt för alla är att de i huvudsak har upplevt mötet med svensk skola som positivt. Samtliga respondenterna uppskattar den svenska skolans värdegrund och talar i positiva ordalag om lärare, skolorganisation och ämnesinnehåll. Varje enskild individ exemplifierar sina positiva upplevelser genom att till exempel nämna toleranta lärare, kostnadsfritt utbildningssystem, könsblandad undervisning, konfessionsfri religionsundervisning, gratis skolmat, studiestödssystemets utformning och möjlighet till självbestämmande och eget ansvarstagande. Några elever redogör också för negativa upplevelser vid mötet med den svenska skolan. Som exempel kan nämnas Sarah som tyckte första skolåret var tråkigt och enformigt, eftersom hon inte fick någon ämnesundervisning utöver svenskämnet. Maryam beskrev hur hon känt sig kränkt under skolans filmvisning och Muhammed beskrev disciplinproblem i klassrummet.

4.3.2. Elevernas upplevelse vid mötet med det svenska skriftspråket

Då respondenterna redogör för mötet med det svenska skriftspråket ser man tydligt att upplevelsen varierat. Alla nämner visserligen svårigheter, men exakt vad som upplevts svårt har varit olika. På en punkt är dock respondenterna överens. De anser att det är mycket viktigt att behärska det svenska skriftspråket när man lever i Sverige. Utan dessa färdigheter menar de intervjuade att man har begränsad möjlighet att ta en plats i det svenska samhället. Flera av respondenterna jämför med situationen i sitt hemland där det, enligt de intervjuade, inte är lika viktigt att kunna läsa och skriva.

4.3.3. I vilken mån kan skolan underlätta elevernas skriftspråkslärande?

På den direkta frågan om den svenska skolan kan förbättra något vid mötet med nyanlända är det endast en respondent som har ett förslag. Det är Muhammed som tror att det skulle vara lättare att lära sig svenska om man får chans att träffa fler svensktalande elever. Övriga respondenter svarade visserligen nekande på frågan, men utifrån deras tidigare beskrivning av mötet med svensk skola kan man ändå skönja tankar kring förbättrande åtgärder. Till exempel talar Maryam om ökad tolerans då eleverna nyttjar sitt modersmål och Sarahs berättelse pekar på behovet av studiehandledning på somaliska.

5. Diskussion

Huvudsyftet med denna studie var att undersöka hur sex somaliska elever upplevt mötet med den svenska skolan och med det svenska skriftspråket. Deras berättelser är var för sig unika men under arbetets gång har det blivit tydligt att samtliga respondenter har *en* viktig sak gemensamt, de har alla goda erfarenheter av den svenska skolan. De jämför med sina upplevelser av somalisk skola och vid denna jämförelse kan man konstatera att det framför allt är essensen av den svenska läroplanens värdegrund (Lpo 94 & Lpf 94) som uppskattas av respondenterna. Alla sex respondenter har berättat om hård disciplin och aga i den somaliska skolan. Ingen av dem har upplevt denna del av den somaliska skolan som positiv. Istället beskriver man den svenska skolan och dess förhållningssätt gentemot eleverna som ett mycket bättre alternativ.

Läroplanens värdegrund är kanske något som tas för givet av gemene man, men i denna studie blir det tydligt varför det ändå är viktigt att ständigt lyfta fram värdegrundsfrågorna. De intervjuades berättelser visar hur en skola utan denna värdegrund kan se ut och deras uppskattning för det svenska alternativet går inte att ta miste på. Den svenska skolan skönmålas dock inte helt av respondenterna. Studien visar också att elevernas upplevelser innehåller mindre smickrande inslag. Maryam berättade till exempel under sin intervju hur hon känt sig kränkt då hon deltagit vid en filmvisning. Hon tyckte filmens innehåll stred mot hennes religiösa övertygelse. Huruvida det var rätt eller fel av skolan att visa filmen trots elevernas protester är egentligen inte relevant att reda ut i denna studie, troligen är det inte heller görligt. Det intressanta med Maryams berättelse är att den blottar ett problem som den svenska skolan hela tiden måste diskutera och förhålla sig till. Hur ska skolan agera då elever bär med sig föreställningar från sin livsvärld som krockar med de föreställningar den undervisande läraren har?

Ia Nyström (2002) belyser denna fråga ur ett sociokulturellt perspektiv. Hon menar att då vi ser en film som ger alla närvarande samma stimuli blir ändå förståelsen av vad vi sett högst varierande p.g.a. att upplevelsen relateras till vår kulturella bakgrund. Roger Säljö (2000) beskriver i liknande ordalag att vi tolkar den kultur vi vistas i beroende på vilka bakgrundskunskaper vi har och hur väl förtrogna vi är med den kultur vi ska tolka. I exemplet med Maryam blir det tydligt att man befinner sig i en situation där lärare och elever har olika bakgrundskunskaper.

Det känns i sammanhanget relevant att fråga sig på vilket sätt skolan kan visa respekt för alla elevers tankar och åsikter, samtidigt som undervisningen sker i enlighet med den läroplan och de kursplaner lärare är ålagda att följa? Det kan låta enkelt att tala om respekt för varandra, men då det kommer till den praktiska verkligheten är det inte alltid lika enkelt. Detta är en diskussion vars svar denna studie inte kommer att leverera. Däremot belyser studien vikten av att ständigt diskutera dessa frågor.

Kanske kan Nyströms beskrivning av det sociokulturella perspektivet vara en hjälp på vägen att förstå de lärandeprocesser som faktiskt äger rum även i en situation som den ovan beskrivna. Nyström menar att det sociokulturella perspektivet utgår från ett dialektiskt förhållande mellan den individuella förståelsen och kollektiv aktivitet. Utifrån detta synsätt innebär lärande att en förändring i förståelsen sker i den sociala praktik individen deltar i. Man kan då anta att alla, även de som hade begränsade bakgrundskunskaper när man trädde in i situationen, har genomgått en förändring i förståelse när den kollektiva aktiviteten når sitt

slut. I klartext skulle detta kunna betyda att alla inblandade, elever som lärare, kan lära något av den uppkomna situationen.

Maryam ifrågasatte också den lärare som uppmanat henne att inte tala sitt modersmål under skoltid. Denna berättelse illustrerar den ambivalenta hållning till modersmålet som Monica Axelsson (2004) beskriver. Axelsson menar bland annat att flerspråkiga elever borde få större möjlighet att diskutera skolrelaterade frågor på sitt modersmål. Hon stöder sina påståenden på Thomas och Colliers studie (refererad i Axelsson, 2004) som visat att språkligt anpassad ämnesundervisning, där både första- och andraspråket används, underlättar för flerspråkiga elever i skolan. Även den svenska skolans styrdokument pekar på vikten av goda kunskaper i sitt förstaspråk. Utifrån detta perspektiv kan man finna Maryams berättelse anmärkningsvärd. Det borde vara självklart att skolan uppmanar användning av elevens samtliga språk.

Hassan berör också vikten av att ha goda kunskaper i sitt modersmål. Han redogör för det han vet om modersmålsundervisning i Sverige, bland annat att redan de små barnen får modersmålsundervisning i förskolan, och han förklarar varför han tycker det är viktigt att behärska modersmålet bra. Man kan anta att vare sig Hassan eller Maryam läst de forskningsrapporter eller styrdokument som talar om modersmål och studiehandledning. De båda eleverna visar dock att de intuitivt förstår modersmålets betydelse för den egna självbilden. Det är i allra högsta grad besvärande för skolan att de som har tillgång till styrdokument och aktuell forskning inte nyttjar den befintliga kunskap som finns på området, samtidigt som eleverna visar en intuitiv förståelse för samma sakfråga.

Det tydligaste exemplet på skolans underlåtenhet att följa de styrdokument som finns gällande modersmål och studiehandledning visar Sarah och hennes berättelse. Sarah beskriver hur hon tyckte första året i svensk skola var tråkigt eftersom hon inte fick någon ämnesundervisning utöver svenskundervisningen. Detta trots att man i skolförordningen (SFS 2011:185) kan läsa att eleven ska få studiehandledning på sitt modersmål om eleven behöver det och trots att Thomas och Colliers studie (refererad i Axelsson, 2004) visar att risken är uppenbar att en elev som ännu inte behärskar det nya landets språk aldrig ”hinner ikapp” jämnåriga enspråkiga studenter om denne inte får ämnesundervisning på sitt modersmål. I ovan beskrivna exempel handlar det kanske inte om att hinna ikapp jämnåriga, enspråkiga studenter, utan om att ges möjlighet att få börja läsa kursplanens ämnen utifrån den nivå man för tillfället befinner sig på. Oavsett vilken kunskapsnivå det handlar om ser jag inga hinder för att exempelvis få matematikundervisning på sitt modersmål redan som nyanländ.

Det är i sammanhanget viktigt att påpeka att även de elever som kommer till Sverige som illitterata bör betraktas ur samma hänseende. Qarin Franker (2004) menar i samklang med Skolverket (2003) att analfabeter bör få möjlighet att tillägna sig läs- och skrivfärdigheter på sitt modersmål. Respondenterna i denna studie antyder att så varit fallet, åtminstone i viss utsträckning. Till exempel berättar Maryam att hon inte kunde skriva somaliska när hon bodde i Somalia, men att hon nu lärt sig detta i Sverige på modersmålsundervisningen.

I anslutning till diskussionen om modersmål och studiehandledning kan det också lämpa sig att tala om förberedelseklassens vara eller inte vara. Flera av respondenterna beskriver vikten av kompisar att tala svenska med. Medan några av de intervjuade uppgav att de på sin fritid umgicks med svensktalande vänner, uppgav andra att de sällan talade svenska efter skoltid. Niclas Abrahamsson (2009) har redogjort för begreppet *teacher talk*. Han menar att det inflöde av svenskt språk en andraspråkselev får ta del av i skolan inte är tillräckligt för en gynnsam språkutveckling. Respondenterna verkar hålla med Abrahamsson i detta, då de som

har vänner att tala svenska med betonar betydelsen av detta i förhållande till deras egen språkliga utveckling och de som inte har svensktalande vänner beklagar detta och beskriver det som en brist.

Frågan som uppstår i samband med detta resonemang är samma fråga som Abrahamsson (2009) själv försöker besvara, nämligen om formell andraspråksundervisning är att föredra, eller om naturlig exponering ger bäst språkutveckling. I denna studie utgörs den formella andraspråksundervisningen av undervisning i IVIK-klasser. I grundskolan motsvaras denna undervisning av de s.k. förberedelseklasserna. I dessa klasser deltar inga svenskfödda elever och man kan då anta att det inflöde av svenskt språk som eleverna får ta del av är s.k. teacher talk. Den naturliga följdfrågan blir då om det hade varit mera gynnsamt för språkutvecklingen att eleverna tidigare fått ta del av undervisning tillsammans med svenska elever. Flera av respondenterna efterfrågade ökad kontakt med svensktalande personer.

Hassans berättelse kan kanske nyansera det hela lite. Hans första möte med svensk skola var vid en liten ort där möjligheten att gå i IVIK-klass inte kunde erbjudas. Hassan beskriver tiden vid denna skola som svår. Han säger att han upplevde att alla pratade för fort och att han därför hade svårt att förstå. När han senare erbjöds en plats vid IVIK i den angränsande storstaden tackade han ja och han har sedan dess upplevt skolan som mycket roligare. Även om Hassan är en av de respondenter som efterfrågat fler svenska kontakter så föredrar han formell andraspråksinläring i IVIKs regi. Abrahamssons (2009) slutsats i frågan är också att formell andraspråksinläring har positiv effekt, även om Abrahamsson poängterar att det finns aspekter att ta hänsyn till som gör att denna slutsats inte kan dras helt lättvindigt. Berättelserna som de somaliska eleverna i denna studie delat med sig av visar vikten av att problematisera kring denna fråga för att om möjligt finna alternativa tillvägagångssätt som kombinerar formell andraspråksinläring med naturlig exponering i högre grad än vad som är fallet idag.

Abrahamsson (2009) beskriver hur andraspråksinlärare tillämpar en mängd olika strategier vid inläring av ett nytt språk. Dessa strategier kan vara mer eller mindre medvetna. Abrahamsson delar upp dem i tre kategorier: *kognitiva strategier*, *metakognitiva strategier* och *sociala/affektiva strategier*. Samtliga respondenter beskrev under intervjuerna vilka olika strategier de använder sig av för att lära svenska, utöver den undervisning de erbjuds i skolan. De intervjuade redogjorde för strategier från alla kategorier, även om de kognitiva och sociala/affektiva strategierna beskrevs i högre utsträckning. Till exempel var flera av respondenterna flitiga besökare på biblioteket där de lånade böcker och ljud-CD. De tittade gärna på svensk TV och umgicks med svensktalande personer i den utsträckning de fann detta möjligt. Muhammed berättade om sitt egenpåkittade system där han lärde sig svenska genom att skriva ned nyckelord från tidningsartiklar och sedan träna på dem enligt ett speciellt system och Hassan beskrev att inköpstillfällena i affärerna kunde ses som tillfällen att lära sig svenska. Man kan anta att respondenterna också använder sig av omedvetna strategier, även om denna studie inte kan påvisa detta.

Abrahamsson (2009) redogör för hypotesen om *den kritiska perioden*. Grundtanken i denna hypotes är att det finns en kritisk period under barndomen då man har bättre biologiska förutsättningar att lära sig språk. Personer som försöker lära sig språk senare i livet har enligt denna hypotes inte samma förutsättningar till lika gynnsam språkutveckling. Huruvida Abdi är bekant med hypotesen om den kritiska perioden ska låtas vara osagt. Utifrån egen erfarenhet drar han dock samma slutsats. Han menar att hans yngre halvbröder haft lättare att lära sig bra svenska just därför att de är yngre. Abrahamsson (2009) menar att forskning nu

fastslagit att den kritiska perioden existerar. Om detta beror på biologiska faktorer, som ursprungshypotesen gör gällande, eller om sociala och psykologiska faktorer istället är det som ligger till grund för denna företeelse får vi i dagsläget låta vara osagt. Inte heller Abdi antyder att han stödjer den ena eller andra ståndpunkten.

Då respondenterna redogör för mötet med det svenska skriftspråket ser man tydligt att upplevelsen varierat. Alla nämner visserligen att de stött på svårigheter, men exakt vad som upplevts svårt har varit olika. Medan någon tyckt att läsning varit krångligt och skrivning lättare har någon annan gett uttryck för precis motsatt upplevelse. Några har uttalat sig i generella ordalag och helt enkelt sagt att det varit svårt att lära sig behärska det svenska skriftspråket. Ingen av respondenterna har ytterligare preciserat vad de menar och därför erbjuder inte empirin några djupare beskrivningar av upplevelsen vid den inledande skriftspråksundervisningen. Hassan är den ende som försöker förklara utförligare, då han förklarar att de tre vokalerna å, ä, och ö varit extra jobbiga att lära sig behärska. Slutsatsen man kan dra av respondenternas korta förklaringar stämmer dock väl överens med den beskrivning av skriftspråksinläring som Berit Lundgren (2005) beskriver. Det finns helt enkelt olika vägar att gå, olika metoder att välja och olika individer väljer följaktligen olika väg. Man kan lära sig läsa genom att skriva, lära sig skriva genom att läsa och troligen kombinerar varje individ detta på det sätt som känns lämpligast.

Även om ingen av de intervjuade berättat särskilt utförligt om sina upplevelser vid mötet med det svenska skriftspråket går det inte att ta miste på att respondenterna anser läs- och skrivförmåga vara av allra största vikt för att klara sig bra i det svenska samhället. Samtidigt säger några av de intervjuade att detta inte är lika viktigt i Somalia. T.ex. Hassan som beskriver hur man behöver kunna läsa när man handlar i en svensk mataffär. I Somalia däremot räcker det med att prata, förklarar han. Hans berättelse är ett tydligt exempel på hur lärande kan ses genom sociokulturella glasögon. Vi lär i sociala sammanhang och vi lär det som är viktigt beroende på vilket socialt sammanhang vi befinner oss i.

När man pratar om framtiden blir det ännu tydligare att respondenterna anser det vara viktigt att kunna läsa och skriva i Sverige, framför allt för att ha möjlighet att få ett jobb. Flera av dem säger att det inte är lika viktigt i hemlandet. Till exempel berättade Hassan:

... i Sverige jag har inga betyg, inga jobb.

Men kan man få jobb i Somalia utan betyg?

Vi har i Somalia jobb utan betyg, men bara du kan jobba stark.

Starka jobb? Man jobbar med kroppen?

Ja, för exempel, jag är stark, jag ska ta stora bord med händerna. Om jag har betyg bättre jobb.

Tror du man kan få jobb utan betyg i Sverige?

I Sverige jag tror måste alla ha betyg. För exempel jag ska tvätta golv, måste ta betyg.

Hassan egen slutsats är alltså att man kan yrkesarbeta i Somalia även om man inte gått i skola. I Sverige tror han dock inte att detta är möjligt. Donya går ett steg längre när hon beskriver illitterata personer i Sverige som handikappade. Hon menar dock att så inte är fallet i Somalia.

Donyas tankar är spännande ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Man kan välja att symbolisera skriftspråket med pennan som ett ting. Ponera sedan att du under dina första 12 levnadsår inte bekantat dig med skriftspråk eller använt en penna för att skriva och plötsligt förflyttas till en tillvaro där detta ting, en penna, förväntas bli ett ting som du använder dagligen och som därmed ska införlivas till att bli en del av din kropp. Detta införlivande av ett ting innebär också, enligt ett livsvärldsfenomenologiskt resonemang, att den levda kroppen förändrats och därmed förändras också världen. På vilket sätt ser du nu världen och din egen

plats i den samma? Och när du tittar i backspeglarna, hur upplever du din tidigare tillvaro där du inte hade denna penna införlivad i din levda kropp?

Donyas resonemang innebär att de som i Sverige inte lyckas införliva pennan i sin levda kropp blir personer med en kroppsdel mindre än övriga människor, de blir handikappade (detta resonemang skulle troligen godtas av handikapporganisationer som ju definierar funktionsnedsättningar som relativa, i förhållande till sin omgivning). I den "gamla" tillvaron i Somalia (med fenomenologiska begrepp skulle denna tillvaro benämnas "regional värld") krävdes inte denna "kroppsdel" för att du skulle kunna ta en plats i samhället. Men i Sverige, en annan regional värld, ställs nya krav på din levda kropp. En högst relevant fråga i detta sammanhang är naturligtvis hur du upplever världen och dig själv om du i en regional värld är som "alla andra" men sedan förflyttas till en annan regional värld där du plötsligt får en funktionsnedsättning?

Maryam berättar, liksom Hassan och Donya, att det är enklare för illitterata att få jobb i Somalia än vad det är i Sverige. Sedan berättar hon ytterligare en anledning till varför hon vill behärska det svenska språket. Hon talar om självständighet och hur viktigt det är för henne att inte känna sig beroende av tolk.

Franker (2004) refererade till en norsk undersökning som visade att många analfabeter inte såg något klart samband mellan läs- och skrivkunnighet och möjligheten att få jobb. De somaliska eleverna som utgör underlag för denna studie uttrycker inte samma åsikt. Tvärtom redogör de för ett tydligt samband mellan språkliga färdigheter och framtida jobbmöjligheter. Man måste dock påpeka att jämförelsen inte är helt rättvisande eftersom inte alla elever i denna studie var illitterata då de anlände till Sverige.

Ut ett pedagogiskt perspektiv känns det viktigt att denna studie uppmärksammar det som enligt livsvärldsfenomenologin benämns "Horisontbegreppet". Man får helt enkelt inte glömma att världen alltid är relaterad till ett liv och att berörda pedagoger, för att kunna stötta eleven i fråga, behöver ta reda på vad som är möjligt för den aktuella eleven. Oavsett var eleven befinner sig och utifrån vilket perspektiv hon betraktar tillvaron, finns en yttre gräns för vad hon kan förnimma. Denna yttre horisont, som visar var gränsen går för vad som är möjligt för varje enskild individ, är högst relevant att finna ut för att kunna nå så god måluppfyllelse som möjligt. Det är också viktigt att finna den yttre horisonten för att kunna ge bästa möjliga specialpedagogiska stöd.

Febe Friberg (2005) menade att människan är medveten om den egna existensens horisonter. Maryam visade under intervjun att hon själv tyckte sig se sin egen horisont. Hon berättade om sin framtidsdröm att bli lärare, men konstaterade i nästa andetag att hennes språkkunskaper troligen inte räckte till för att denna dröm skulle gå i uppfyllelse. Det kan visserligen finnas fog för hennes tvivel, men som pedagog är det också viktigt att hjälpa eleven att förstå att horisonten inte är statisk, utan förflyttar sig allteftersom individen förflyttar sig. Även om en dröm inte är inom räckhåll idag, kan den bli det imorgon.

Sven Hartman (2000) har definierat livsfrågor som något som gäller de grundläggande villkoren för människors tillvaro. Livsfrågor kan bearbetas på olika sätt, inte bara med ord utan också i känslor och i handling. Bearbetningen kan göras med olika grad av medvetenhet. Det är tydligt att de avbrott i tillvaron som förorsakats av kriget och flykten satt spår i de somaliska elevernas livsvärld. De händelser de refererar till har skett i en region av livsvärlden, i Somalia, men bearbetningen av dessa livsfrågor verkar på ett tydligt sätt bryta

tillvaron över hela linjen och påverka individens livsvärld även i andra regioner, till exempel när de befinner sig i den svenska skolan.

Tydligast blir detta under samtalet med Abdi. Trots att intervjufrågorna kretsar kring skolan och hans upplevelser i mötet med denna, glider samtalet vid flera tillfällen över på krigsrelaterade berättelser. Även Hassan beskriver hur separationen från övriga familjen påverkar hans liv idag. Han beskriver att han sover dåligt och ibland har svårt att koncentrera sig på grund av dessa tankar.

Man kan ana att dessa livsfrågor upptar en stor del av Abdis och Hassans tankevärld och en naturlig följdfråga ur studiens perspektiv blir naturligtvis hur dessa tankar påverkar möjligheten att fokusera och prestera under skoldagen. På vilket sätt färgas elevens möte med den svenska skolan av de livsfrågor som har sin grund i händelser i den somaliska regionen av livsvärlden, men vars bearbetningsprocess fortlöper i livsvärldens svenska region?

En annan fråga som uppstår i detta sammanhang är hur mycket mer av ”osynligt” beteende som har sin grund i dessa livsfrågor. Abdi och Hassan visade under intervjun att de befann sig i en bearbetningsfas då de beskrev sina tankar med ord. Hartman (2000) poängterar att bearbetning av livsfrågor inte bara sker med hjälp av ord, utan också kan bearbetas i känslor och handling. I vilken omfattning elevernas känslouttryck och beteenden i klassrummet har sin grund i bearbetning av livsfrågor som härrör till den somaliska regionen av livsvärlden kan denna studie inte klargöra. Det finns dock anledning att tro att även andra elever, som inte med ord beskrev hur livsfrågor påverkar deras livsvärld idag, befinner sig i olika former av bearbetningsprocesser. Då Hartman (2000) även betonat att bearbetningsprocessen kan ske med olika grad av medvetenhet kan man dra slutsatsen att det till och med kan finnas elever som genomgår bearbetningsprocesser omedvetna för dem själva.

För några av eleverna är det inte orimligt att tro att livsfrågorna har sin grund i ett trauma. Magne Raundalen och Jon-Håkon Schultz (2007) beskriver hur barn med upplevelser från krig och exil kan bära med sig trauman. De beskriver sedan en lång rad reaktioner som kan uppstå hos traumatiserade individer. Dessa reaktioner påverkar ofta barns skolprestationer negativt. Även om denna studie inte kan påvisa huruvida någon av respondenterna bär på trauma så är det i sammanhanget viktigt att lyfta frågan för att öka medvetenheten kring denna problematik. Precis som Raundalen och Schultz, vill författaren av denna studie poängtera att elever med upplevelser från krig och exil inlärningsmässigt tjänar på att gå i en skola som har en tillmötesgående och medmänsklig inställning till kritiska händelser.

5.1. Specialpedagogiska implikationer

Varje elev och varje klass är unik och detta medför också att specialpedagogiska insatser på individ- och gruppnivå är svåra att peka på i detta generella sammanhang. De sex respondenternas berättelser antyder dock att det finns förändringar på organisationsnivå som kan skönjas i denna studie. Man kan framförallt ifrågasätta den exkludering som en placering i IVIK-klass verkar innebära. Samarbetet med övriga klasser på skolan är, enligt respondenternas berättelser, knapphändig och flera av respondenterna efterfrågar ökad kontakt med svensktalande elever. Det borde därför ligga i sakens intresse att undersöka hur man kan organisera undervisningen så att skolans samtliga elever får fler arenor där de kan träffas och få ökat utbyte av varandra. Detta skulle också ligga i linje med Abrahamssons (2009) redogörelse för inflödets betydelse av den språkliga förmågens utveckling.

Denna studie indikerar också att ökad medvetenhet om modersmålets betydelse för skolframgång vore på sin plats. Om man vid utformningen av specialpedagogiskt stöd i större utsträckning nyttjade möjligheterna till studiehandledning på somaliska torde fler elever, i enlighet med Thomas och Collier (refererad i Axelsson, 2004), nå ökad måluppfyllelse.

5.2. Metoddiskussion

Under genomlysningarna av intervjuerna uppdagades flera fall av språkförbistringar. Det finns exempel där intervjuaren tror sig veta vad respondenten sagt och därför ställer följdfrågor som i sammanhanget verkar relevanta. Vid genomlysningen kan man dock konstatera att respondenten sagt något helt annat och därmed fått följdfrågor som egentligen inte överensstämmer med det han/hon nyss berättat. Ett exempel som kan nämnas är när den intervjuade använder orden "slå han" i ett sammanhang där hon vill berätta om aga. Då intervjuaren uppfattar orden som "slöja" ställs i sammanhanget irrelevanta följdfrågor.

Det är visserligen positivt att dessa språkförbistringar med hjälp av den inspelade empirin kunde upptäckas. Man kan dock inte bortse från det faktum att detta bidragit till att empirin i vissa delar inte går att använda i den utsträckning som vore önskvärt. Att intervjuaren vid några tillfällen ställde irrelevanta följdfrågor har naturligtvis också bidragit till att empirin i de aktuella fallen blivit grundare än vad som annars kunde varit fallet. Slutligen är det inte heller osannolikt att det fortfarande finns delar av empirin som grundar sig på språkliga missuppfattningar, men som inte upptäckts ens vid genomlysningarna av inspelningarna. Jag känner mig dock trygg i att essensen i informanternas berättelser har uppfattats korrekt, även om vissa nyanser och detaljer försvunnit i språkförbistringarnas flod.

Man kan i sammanhanget fundera på om de språkiga problem som uppstod hade kunnat undvikas om informanterna valts på ett annat sätt. Hade det varit positivt för studien om man till exempel valt elever som bott fler år i Sverige? Skulle studenter från IVIK-B kunnat redogöra tydligare och djupare för sina upplevelser? Eller finns det en vinst i sig med att de intervjuade faktiskt är så nyanlända att de befinner sig mitt i det initiala mötet med svenskt skriftspråk? Detta är en fråga som inte låter sig besvaras i en handvändning. Man kan egentligen bara konstatera att beroende på vilken respondentgrupp man använder kommer studiens resultat att variera. Kanske finns det behov av forskningsstudier både bland dem som befinner sig mitt i mötet med svensk skola och svenskt skriftspråk och studier som baserar sig på samtal med dem som har befunnit sig i landet en tid och kan se på situationen i backspegeln. Kan dessa två infallsvinklar möjligtvis fungera som komplement till varandra?

Man kan naturligtvis också ställa sig frågan om studien borde genomförts med hjälp av tolk för att på så sätt minimerat risken för språkförbistringar. Denna fråga ställde jag också innan intervjuerna genomfördes, men hur jag än vände och vred på det hela så kändes ett direkt samtal mellan två parter som rätt väg att gå. Jag var rädd att användandet av en tolk skulle kunna påverka resultatet och möjligheten att fånga upp nyanser i respondenternas berättelser och att det därför skulle kunna utgöra ett hinder i strävan att få ta del av respondentens livsvärld. Jag stödjer således mitt beslut i denna fråga på de tankar som ligger till grund för fenomenologin. Om jag ska försöka förstå meningen i deras upplevelser, gå i deras skor och förklara tingen så som de förklarar dem, då vill jag verkligen att det är de som förklarar, med sina egna ord. Må hända att deras ord i dagsläget består av en, i många människors ögon, torftig svenska. Men då studien handlar om dem och deras möte med svensk skola och svenskt skriftspråk känns det ändå relevant att deras tankar inte filtreras genom någon annan person, i detta fall en tolk. Det går inte att förbise det faktum att en första tolkning av det en

person säger görs redan i samma sekund som din samtalspartner uttalar orden. Denna första tolkning vill jag som intervjuare och samtalspartner göra själv.

Ytterligare ett argument för att föra samtalet utan tolk är att jag är rädd att informanterna inte berättar lika mycket som de gör i en en-till-en-situation. Kvale (1997) skriver att forskningsintervjun är en mellanmännisklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse. Han menar att det är upp till intervjuaren att på kort tid skapa en sådan kontakt att samspelet mellan intervjuare och intervjuad blir mer än en artig konversation. Kvale säger att det är intervjuaren som måste bygga upp en atmosfär där den intervjuade känner sig trygg nog för att tala fritt om sina känslor och upplevelser. Det är den atmosfär Kvale beskriver som jag tror kan gå förlorad om man låter samtalet föras via en tolk.

5.3. Förslag på fortsatta studier

Detta arbete utgår enbart från eleverna upplevelser. Studier ur andra perspektiv, till exempel intervjuer med skolledare eller lärare skulle vara mycket intressant för framtida forskning. Som tidigare nämnts skulle det också vara intressant med en studie där elever som bott en längre tid i Sverige får beskriva sina upplevelser. Kanske blir resultatet ett annat då man har möjlighet att "se i backspegeln" istället för att, som respondenterna i denna studie, befinna sig mitt i det initiala mötet med svensk skola och svenskt skriftspråk. Av samma anledning skulle en longitudinell studie vara intressant då man får möjlighet att följa en eller flera individer under en längre tidsperiod.

Referenslista

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Axelsson, M. (2004) Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, Inger (2005). Tekniska Hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa (2005). Inspiration som vidgar horisonten. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur
- Elmeroth, E. (1997). Alla lika – alla olika. Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Friberg, F. (2005). Patienten som vill veta och förstå. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- GCE. (2010). *Back to school?* Saxonwold: Global Campaign for Education
- Hartman, S. G. (2000). Livstolkning hos barn och unga. I E. Almén, *Livstolkning och värdegrund*. Linköping: Linköpings universitet, Skapande vetande Nr 37.
- Heidegger, M. (1981). *Varat och tiden*. Lund: Doxa.
- Husserl, E. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Hyltenstam, K. & Toumela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Age of onset and ultimate attainment in near-native speakers of Swedish. I K. Fraurud & K. Hyltenstam (red.), *Multilingualism in global and local perspectives*. Stockholm: Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism and Rinkeby Institute of Multilingual Research.
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I A. Ewald & B. Garne (red.), *Att läsa och skriva: Forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndighet för skolutveckling.

- Kaufeldt, E. & Larsson, P. (2008). *LSU-dömda pojkars skolerfarenhet*. (Examensarbete med utvecklingsinriktning, 15 hp) Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet – Livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, 2005:04
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö: Växjö Universitet, Acta Wexionensia, nr 20/2002.
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2007). *Krispedagogik – hjälp till barn och unga i kris*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- SFS 2011:185. Grundskoleförordningen. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- Sida. (2010). *Utvecklingen i Somalia*. Hämtat 2010-12-30, <http://www.sida.se/Svenska/Lander--regioner/Afrika/Somalia/Utvecklingen-i-Somalia/>
- Skolverket (2003). *Som att öppna en dörr*. Rapport Dnr 01-2001:3630. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011). *Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåren 2006/07 - 2010/11*. Hämtat 2011-04-07, http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/43/55/Grund_Elever_Riks_Tab8A_2010_2011webb.xls
- SOU 2003:77. *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

- Unicef. (2009). *Somalia Newsletter*. Hämtat 2010-12-29,
http://www.unicef.org/somalia/SOM_NewsletterCarruurteenna-Feb272009fnlc.pdf
- Utrikespolitiska institutet. (2010). *Landguiden – Somalia*. Hämtat 2010-12-29,
<http://www.landguiden.se>
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 2011-01-24, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wedin, Å. (2010). Att läsa och skriva på sitt andraspråk. I N. Musk & Å. Wedin (red.),
Flerspråkighet, identitet och lärande. Lund: Studentlitteratur
- Ödman, P-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (red.),
Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga A – Brev till eleverna

Abdi

Tack för att du vill hjälpa mig med min studie. Jag kommer till din skola för att prata med dig:

Onsdagen den 16 februari klockan 10.00.

Det ska bli roligt och spännande att få samtala om hur du tycker det är i skolan och hur det har varit att lära sig läsa och skriva på svenska.

Petra Larsson

Bilaga B – Intervjuguide

Bakgrund

Hur gammal är du?

Var är du född och uppvuxen? Stad eller landsbygd? (Visa på karta)

Beskriv din familj.

Har du gått i skolan i Somalia?

Om JA – Hur många år gick du i skola?

Vilken skolform gick du i Somalia?

Privatskola/Koranskola?

Koranskola: Sufi eller Aqwan?

Beskriv en typisk skoldag i Somalia.

Hur trivdes du i skolan i Somalia?

Vad var roligt/tråkigt/lätt/svårt?

Lärde du dig läsa och skriva i Somalia?

Om JA - Somaliska/Arabiska/Engelska?

I skola eller ”på egen hand”?

Om NEJ – Kan någon annan i din familj läsa eller skriva?

När kom du till Sverige?

1. Hur har eleverna upplevt mötet med den svenska skolan?

Hur många år har du gått i svensk skola?

Hur många skolor har du gått i?

Hur har du trivts i den svenska skolan?

Vad är bra?

Vad är inte så bra/kan bli bättre?

Vad tycker du är roligt/vad är du bra på i skolan?

Vad tycker du är tråkigt/svårt i skolan?

Vad tycker du om dina lärare?

Vad tycker du om dina klasskamrater?

2. Hur har eleverna upplevt mötet med det svenska skriftspråket?

Har du lärt dig läsa och skriva på svenska?

- Om JA - Berätta hur du lärde dig läsa och skriva svenska?
- Hur kändes det att lära sig läsa och skriva på svenska?
- Tyckte du det var lätt eller svårt att lära sig läsa och skriva på svenska?

Använder du det svenska skriftspråket i vardagen/efter skolan?

När/I vilka sammanhang?

Är det viktigt att kunna läsa och skriva svenska när man bor i Sverige?

Varför/Varför inte?

Hur och i vilken omfattning används skriftspråket i ditt liv i Sverige?

Är det viktigt att kunna läsa och skriva somaliska när man bor i Somalia?

Varför/Varför inte?

Hur och i vilken omfattning användes skriftspråket i ditt liv i Somalia?

3. Anser eleverna att skolan kunnat agera på något specifikt sätt för att underlätta deras skriftspråklärande?

Kan skolan göra något för att det ska bli lättare för nyanlända att lära sig läsa och skriva svenska?

Alt. något som inte fungerat så bra som skolan kan upphöra med/sluta göra.