

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

De sociala nätverkens betydelse för *sfi*, litteracitet och
språkanvändning

Några aspekter ur åtta kortutbildade somaliers livsberättelser

Malin Nordkvist

Magisteruppsats, 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: Vt 2014
Handledare: Qarin Franker

Sammandrag

Den här studien undersöker tre olika aspekter i åtta kortutbildade somaliers livsberättelser, nämligen deras syn på litteracitet, sfi-undervisningen och deras möjligheter att praktisera svenska utanför undervisningen.

Genom samtalsintervjuer med åtta korttidsutbildade somalier utifrån ovanstående aspekter utforskas hur de utifrån sin sociala situation ser på möjligheten att praktisera sitt nya språk, hur de beskriver synen på och behovet av litteracitet och hur de själva uppfattar sig kunna påverka den formella sfi-undervisning som de deltar i. För att få en överblick över respektive individs sociala nätverk upprättades åtta subjektiva fyrfältskartor.

Resultatet visar att respondenterna främst uttrycker behov av att få tillgång till den muntliga kommunikationen, vilket i studien antas spegla deras tidigare erfarenheter av kommunikation från den muntliga traditionen som råder i Somalia. De är överlag positiva till den formella undervisningen de får och anser sig också ha möjlighet att påverka undervisningen utifrån sina egna behov. Något samtal med tolk verkar dock inte ske i början av studietiden varvid det torde vara svårt för dem att uttrycka sina behov. Svaren tyder också på att insikten i vad *att påverka undervisningen* egentligen innebär saknas. Det svenska kontaktnätet de har består främst av myndighetspersoner eller barnens förskollärare och lärare. Däremot har de flesta respondenter lyckats bygga upp ett socialt nätverk med landsmän liknande det de hade i Somalia vilket ger trygghet och möjlighet till hjälp i situationer de inte kan hantera själva men inte gynnar deras utveckling av litteracitet.

Slutsatsen blir att ingen av dem har någon större möjlighet att praktisera svenska utanför den formella undervisningen inom *sfi*. De får därför inte heller möjlighet att få syn på den svenska litteracitetspraxisen. Studien påvisar vikten av att inom *sfi* skapa ett fält mellan skolan och respondenternas vardagsliv och det kräver en tydligare kartläggning av deltagarnas tidigare erfarenheter och nuvarande behov.

Nyckelord: *litteracitet, sociala nätverk, sfi, korttidsutbildade, alfabetisering*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	2
2. Somalia – då och nu	3
2.1 Klansystemet – det sociala nätverket i och utanför Somalia	3
2.2 Muntliga och skriftliga traditioner	4
3. Litteraturgenomgång	6
3.1 Sociala nätverk	7
3.2 Den informella inlärningssituationen	7
3.3 Litteracitet	10
3.3.1 Litteracitethändelser och litteracitetspraxis	11
3.3.2 Litteracitet i eller utanför undervisning	13
3.4 Utbildning i svenska för invandrare	14
3.4.1 Studieväg 1 – de korttidsutbildades studieväg	15
4 Metod	17
4.1 Generaliserbarhet	18
4.2 Data	18
4.3 Validitet och reliabilitet	19
4.4 Urval	19
4.5 Genomförande	20
4.6 Bearbetning av materialet	21
4.6.1 Den subjektiva fyrfältskartan	21
5. Resultat – respondenternas livsberättelser	24
5.1 Respondenterna – en presentation	24
5.2. Sociala nätverk i Sverige och Somalia	27
5.2.1 Yussuf	27
5.2.2 Abdul	29
5.2.3 Muna	31
5.2.4 Nimo	33
5.2.5 Suad	34

5.2.6 <i>Miriam</i>	36
5.2.7 <i>Sami</i>	37
5.2.8 <i>Hassan</i>	39
5.2.9 <i>Sammanfattning av de subjektiva fyrfältskartorna</i>	40
5.3 Litteracitet – behov, händelser och litteracitetssyn	41
5.3.1 <i>Om behov av litteracitet</i>	41
5.3.2 <i>Om deltagande i litteracitetshändelser</i>	44
5.3.3 <i>Om synen på litteracitet</i>	45
5.4 Sfi och delaktighet i studierna	47
5.4.1 <i>Om lärarna</i>	47
5.4.2 <i>Om möjligheten att påverka sina studier</i>	49
6. Diskussion	51
6.1 Metoddiskussion	51
6.2 Övergripande diskussion kring resultatet	52
6.2.1 <i>De sociala nätverken och möjligheten att praktisera svenska</i>	52
6.2.2 <i>Synen på litteracitet och behov av läs- och skrivkunskaper</i>	53
6.2.3 <i>Synen på sfi och möjligheten att påverka studierna</i>	54
6.3 Konsekvenser, förändringar och behov av fortsatt forskning	56
Referenser	59
Bilaga 1 - Intervjuguide	63
Bilaga 2 – Kunskapskrav kurs B	66

1. Inledning

Under min tid som lärare för elever med svenska som andraspråk har jag uppfattat att många upplever sig ha alldeles för få möjligheter att komma i kontakt med och praktisera svenska i andra situationer än i skolan. För en tid sedan fick jag möjlighet att vara deltagare i en studiecirkel för lågutbildade somaliska kvinnor vilket ytterligare väckte tankar kring just möjligheten att praktisera svenska utanför skolan och kring hur vuxna individer som aldrig eller nästintill aldrig fått någon formell undervisning uppfattar den undervisning de erbjuds i Sverige, utbildning i svenska för invandrare (*sfi*) och hur de själva ser på nödvändigheten med läs- och skrivkunskaper.

Individer som har kort eller obefintlig formell skolgång ska dels tillägna sig ett nytt språk muntligt dels i många fall även erövra skriv- och läsfärdigheter de tidigare inte haft ens på sitt förstaspråk. Inläring av ett andraspråk innebär inte heller enbart att tillägna sig språket utan innefattar dessutom värderingar, levnadssätt och andra delar för att fungera i samhället (Franker, 2011:23). För dem torde behovet av att praktisera sitt nya språk utanför skolan vara än större än för dem som dels har studievana dels har fler utvecklade strategier för att lära sig ett nytt språk.

Denna studie undersöker några korttidsutbildade somaliska individers sociala nätverk och möjligheter att praktisera språket, deras syn på litteracitet och hur de ser på sina behov och sina möjligheter att påverka sfi-studierna utifrån dessa.

1.1 Bakgrund

Idag står Sverige inför det faktum att många som har anlänt och fortfarande anländer hit helt saknar formell utbildning eller har mycket kort sådan (Franker, 2013:773). Samtidigt är Sverige ett land som ställer höga krav på läs- och skrivkunnighet. Olika vägar för att hjälpa de nya svenskarna att utveckla sin identitet och sitt självförtroende i ett nytt land med större krav på litteracitet behövs i allra högsta grad. För att som individ lyckas med det och för att känna delaktighet i det nya samhället krävs såväl språklig som kulturell förmåga (Rydén, 2007:11).

Enligt den etableringsreform som trädde i kraft i december 2010 ska nyanlända påbörja sina språkstudier inom en månad efter det att de har folkbokförts i en kommun. En utbildning à 60 timmar samhällskunskap¹ ingår också i denna reform. Vidare ingår också arbetsmarknadsinriktade aktiviteter såsom praktik eller CV-skrivande. Syftet med reformen är att ”påskynda nyanländas etablering i arbets- och samhällslivet. Varje nyanländ ska *utifrån sina förutsättningar* [min kurs.] få professionellt stöd att så snabbt som möjligt lära sig svenska, komma i arbete och klara sin egen försörjning” (Etableringsreformen [www]).

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min studie är att kartlägga de sociala nätverken hos åtta somalisktalande deltagare inom *sfi* studieväg 1 och ur ett emiskt perspektiv undersöka hur de utifrån sin sociala situation ser på hur de kan praktisera sitt nya språk, hur de beskriver synen på och behovet av litteracitet och hur de själva uppfattar sig kunna påverka den formella sfi-undervisning som de deltar i.

Följande forskningsfrågor utformades utifrån ovan beskrivna syfte:

1. Hur ser respondenternas sociala nätverk ut i Sverige jämfört med det i Somalia? Vilka möjligheter till språkpraktik ger deras sociala situation?
2. Hur beskriver respondenterna sitt behov av litteracitet idag jämfört med tidigare i Somalia? Har migrationen förändrat deras syn på litteracitet?
3. Hur uttrycker respondenterna sin syn på sfi-undervisningen och möjligheten att forma den utifrån sina egna förutsättningar och behov?

¹ Företrädesvis på individens modersmål

2. Somalia – då och nu

I detta avsnitt görs en kort återblick i Somalias historia för att knyta an till och skapa större insikt i respondenternas livsberättelser. Ingen ingående förklaring av underliggande orsaker till den konflikt som har pågått där sedan länge och som nådde sin kulmen i början av 90-talet görs. Även om kriget i sig har påverkat såväl skolsystem som klansystem anses inte orsaken till konflikten möjlig eller intressant att redogöra med tanke på studiens syfte. Somalia blev 1960 självständigt och är ett av få länder i Afrika där alla talar ett gemensamt språk – somaliska (Ehlers, 1992:5).

2.1 Klansystemet – det sociala nätverket i och utanför Somalia

Från början bestod det somaliska folket nästan enbart av nomader med kamelen som det viktigaste djuret. Varje nomad tillhörde en klanfamilj som hade rätt att bruka alla de betesmarker som tillhörde just den klanfamiljen. Klanväsendet förbjöds en första gång 1961 och efter militärregimens inträde i Somalia 1969 försökte man återigen förbjuda klanerna. All betesmark övergick i statens ägo och delades ut till bofasta jordbrukare med tanken att de skulle betala skatt för den mark de odlade. Förbudet gick dock inte att genomföra utan klanmedlemmarna fortsatte att följa klanens lagar och såg sig främst som underordnade sin egen klan och inte staten. För den enskilde individen var klantillhörighet den största garantin för att överleva (Landguiden [www]).

Nomaderna blev så småningom mer bofasta genom olika åtgärder från och med 1974 och många av dem sökte sig också till städerna för att finna jobb och försörjning där. I störst utsträckning var det de unga männen som gav sig av till de större städerna. Då nomaderna som sökte sig till staden ofta var analfabeter fick de ta lågavlönade arbeten och en del av dem förlorade kontakten med de klanmedlemmar som fortfarande var nomader varvid de förlorade det så viktiga sociala skydds nätet. Men oftast fanns klanen fortfarande kvar när man behövde den och vid krigsutbrottet 1991 när många flydde från sina hem hjälpte släktingar varandra att finna en skyddad plats i såväl andra delar av Somalia som i utlandet.

I Somalia fungerar släkten och klanen som det ekonomiska skydds nätet och är också det viktigaste sociala nätverket. Trots det faktum att klansystemet i Somalia, genom lagstiftning har avskaffats, utgör det fortfarande en social trygghet. Man identifierar sig och positionerar sig utifrån vilken klan man tillhör. Vid förflyttning till andra länder finns fortfarande klansystemet kvar och i Sverige blir detta tydligt när nyanlända somaliska flyktingar gärna bosätter sig på samma ställe som sina släktingar. Således skapar de i det nya landet ett somaliskt nätverk där alla finns till för att hjälpa och informera varandra (www.mkc.botkyrka). Klanväsendets uppbyggnad gör att människorna i första hand ser sig själva som tillhörande en grupp och inte i samma utsträckning som enskilda individer. Gruppens intresse prioriteras framför det egna intresset (Geiger, 1996:99).

2.2 Muntliga och skriftliga traditioner

Det finns två olika dialekter av det somaliska språket; Maxatire som talas i de nordliga delarna och May som talas i söder. Samhällsordningen byggde tidigare på muntligt traderande där rättsfall, regler för familjebildning, näringsidkande etc. återgavs och det muntliga berättandet har även varit den kulturella grunden i landet. Det finns en rik tradition av fabler, legender, myter och arbetssånger (Landguiden [www]).

Det somaliska skriftspråket är ungt och nedtecknades 1972 efter att ett beslut tagits att det somaliska alfabetet skulle ha latinska bokstäver. Före 1972 hade all skrift inom offentligheten utförts på något av kolonialspråken vilket innebar att förmågan att uttrycka sig i skrift endast besatts av en mycket liten elit (Bjelfvenstam, 1982:49).

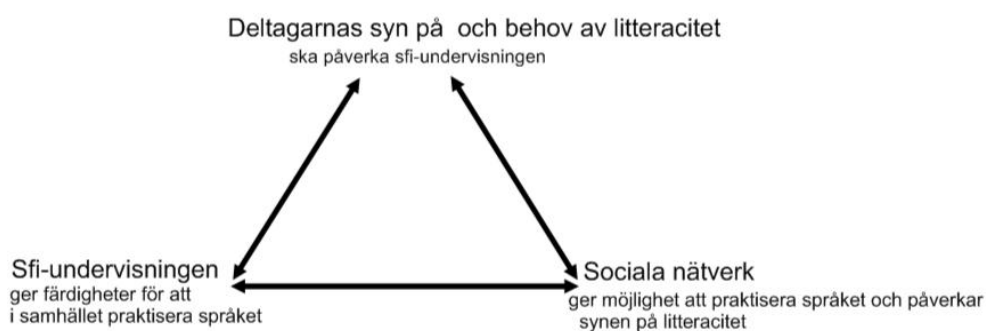
En mängd förändringar av skolsystemet efter självständighetsåret 1960 skedde men den största var den så kallade somaliseringen av skolan. Det innebar att undervisningen i alla skolor skulle ske på det somaliska språket (Delaktighet för integration [www]). Tidigare var det främst koranskola från fyra års ålder som gällde för den största delen av befolkningen eftersom de ”utländska” kolonialskolorna endast fanns i städerna och var ytterst dyra (Geiger, 1996:95).

En sjuårig grundskola med skolplikt från och med sex års ålder skapades men eftersom de flesta somalier var nomader var det svårt för barnen att gå i skolan (Landguiden [www]). Enligt Ehlers (1992) var det främst barn från staden som gick i skolan längre än sex år.

1973 påbörjades en alfabetiseringskampanj och elevantalet i skolorna ökade (Geiger, 1996:96). Under senare delen av 80-talet försumrades dock skolsystemet återigen och enligt Unicef var endast 18 % av männen och 6 % av kvinnorna läskunniga i slutet av årtiondet. Det somaliska skolsystemet kunde inte fortsätta att utvecklas under någon längre tid eftersom hela statsförvaltningen började falla samman i slutet av 80-talet och hela utbildningssystemet nådde till slut en total kollaps (Delaktighet för integration [www]). Antalet barn i skolan sjönk och sjunker fortfarande. År 2000 gick ungefär vart femte barn i skolan och enligt Global Campaign for Education (GCE) var det år 2010 endast vart tionde barn som fick möjlighet att studera. På senare tid har man återigen försökt att öppna offentliga grundskolor dels med hjälp från FN och EU dels med hjälp från utländska islamistiska organisationer. Under 2011 var landet stabilare än på många år men år 2013 ökade oroligheterna igen vilket återigen påverkade skolsystemet till det sämre (Landguiden [www]).

3. Litteraturgenomgång

Sociala nätverk och litteracitet är i denna studie grundläggande begrepp. Utbildning i svenska för invandrare (*sfi*) ingår också som en bärande del men då inte med fokus på undervisningens utformning och genomförande utan på individernas egna utsagor om sina upplevelser av *sfi*-undervisningen. För att kunna fungera som vuxen i ett land som Sverige med höga krav på litteracitet är såväl formell undervisning som informella inlärningssituationer nödvändigt. Figuren nedan visar hur studien tänker sig att de tre olika delarna hör samman:



Figur 3:1. Modell för samspel mellan olika delar av andraspråksinlärningen; en fungerande trebensmodell

Den litteracitetspraxis de nya svenskarna är vana vid är utgångspunkten för deras syn på litteracitet och de behov de ser sig ha. Enligt kursplanen för utbildning i svenska för invandrare ska *sfi* utformas tillsammans med respektive deltagare och ge "språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv" (SKOLFS, 2012:13). Deltagande i olika vardagliga situationer och ett socialt nätverk som skapar möjlighet att praktisera svenska utanför den formella undervisningen påverkar troligen synen på litteracitet och det kommunikativa behovet. Samhällets litteracitetspraxis och krav blir synliga först när man får tillgång till samhället. Således förändras synen på behovet av litteracitet vilket då borde färga in på undervisningen. Figuren ovan tydliggör tanken kring hur språkinlärning skulle kunna gå till när man lever och verkar i målspråkslandet och om tanken med etableringsreformen fungerar.

Forskningen är idag begränsad när det gäller kortutbildade, vuxna andraspråksinlärare. Den forskning som trots allt finns utgår sällan från individen själv utan fokuserar på undervisningens utformning eller pedagogens tankar. Lindberg och Sandwall (2012:475) lyfter fram behovet av forskning kring kortutbildade vuxnas särskilda behov av utbildning och också kring hur individerna själva upplever sfi-undervisningen och hur de ser på möjligheten att påverka densamma.

Det finns ett fåtal studier som låter individerna själva komma till tals. Nedan redogör jag för tidigare forskning med relevans för min studie. De olika delarna är sociala nätverk, litteracitet, och sfi-undervisningen.

3.1 Sociala nätverk

Alla människor påverkas av den sociala omgivning i vilken man lever och verkar, samtidigt som man själv också påverkar densamma. Människor är "upphängda" i varandra då vi lever i sammanhang där vi bildar och utgör varandras sociala miljö. Detta resulterar i sociala nätverk av vilka vi är beroende såväl fysiskt som psykiskt (Rydén, 2007:5). Ett socialt nätverk utgörs av relationer till alla människor runt omkring en individ. Alla människor i en persons subjektiva nätverk känner inte varandra men alla är viktiga för den person vars nätverk de ingår i (Forsberg & Wallmark, 2002:46). Sociala nätverk är alltså kopplingar mellan människor och de relationer som knyts mellan dem. Vid en migration eller flytt förändras en individs nätverk och ibland rasar det helt samman vilket gör att individen utsätts för stora påfrestningar vilket kan lämna djupa spår i identitetskänslan (Franzén, 2001).

3.2 Den informella inlärningssituationen

Skola och undervisning är viktig för inläring men bidrar inte till allt lärande (Säljö, 2005:13) varvid det som sker utanför den formella undervisningen i högsta grad är avgörande för att inläring av ett andraspråk i målspråkslandet ska äga rum. Tillgången till målspråket och deltagande i olika sociala nätverk ökar chanserna för

individer att själva kunna påverka sitt vardagsliv och skapa en känsla av delaktighet (Franker, 2013, Franzén, 2001 etc.).

Att lära sig till exempel svenska kan inte ses som att lära sig *ett* språk utan många olika sociala språk som behövs i olika vardagliga, praktiska situationer (Wedin & Hedman, 2013:146). Enligt Vygotsky och den sociokulturella teorin kring språkinläring och språkutveckling, är det sociala samspelet av yttersta vikt för att nå framgång i sitt språktillägnande. De kunskaper och förmågor man utvecklar sker gradvis alltmer självständigt i samarbete med andra (Vygotsky, 1978, Säljö, 2000). Detta torde gälla såväl vuxna som barn och kortutbildade såväl som högutbildade.

Inläringen av språk och språkanvändningsmönster sker när det gäller barn som en del av socialisationsprocessen men när det gäller vuxna individer som anländer till ett nytt land är risken stor för en oväntad utmaning – nämligen den att hitta sociala gemenskaper i vilka man naturligt kan ingå, vilket är så viktigt för språkinläringen och ett mer utvecklat språktillägnande. Den uteblivna tillgången till sociala gemenskaper på målspråket påverkar också tillgången till olika interaktiva kontexter och då även utveckling av språket som krävs för att delta i dessa vardagliga praktiska situationer (György-Ullholm, 2010:31 ff.).

Dessvärre visar forskning att vuxna människor är mindre benägna att söka sig till situationer där man inte behärskar språket och har alltså svårt att få tillgång till en viktig social praktik i naturliga sammanhang. Som vuxen har man redan skapat sig en identitet utifrån språk, värderingar, kultur och världsuppfattning, vilket innebär att det är lättare att umgås med människor inom samma sfär. Detta gäller såväl svenskar som flyttar utomlands som människor som av en eller annan anledning flyttar till Sverige (Wedin, 2010:34).

Det blir en paradoxal situation där den invandrade inte kommer in i ”svensktalande” sociala kontexter på grund av låg språknivå vilket leder till att möjligheten att praktisera och utveckla sitt språk uteblir. Rapporter visar, när man har frågat flyktingar om deras liv i den nya kommunen, att det näst största problemet (efter arbetslösheten) är att de inte har några svenskar i sitt sociala nätverk – förutom tjänstemän i ”flyktingbranschen” (Delaktighet för integration [www]).

I områden med etniskt koncentrerade grupper minskar möjligheten att använda målspråket i någon större utsträckning samtidigt som den etniska gruppen utgör en

viktig del av individens sociala nätverk och bidrar till en trygghet som annars troligtvis skulle ha uteblivit (Eliaso Magnusson, 2010:88f.).

Inga-Lena Rydén (2007) undersöker i sin forskningsrapport "Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv" vilken betydelse sociala nätverk för vuxna, illiterata eller kortutbildade invandrare har i hanteringen av vardagliga situationer som kräver läs- och skrivfärdighet. Hon tittar också på vilka strategier de använder själva för att hantera dessa situationer här i Sverige.

Genom intervjuer och deltagande observationer följer hon tre individer i olika situationer i deras vardag. Informanterna fyller också i ett veckoschema där tanken är att de ska föra in läs- och skrivsituationer som de har deltagit i under veckan.

Rydéns fokus ligger på vilken roll respektive individs sociala nätverk spelar samt vilka strategier informanterna använder sig av. Nätverken visar sig spela en stor roll både för språkutvecklingen och inte minst för den så viktiga sociala delaktigheten. Hon pekar också på att de sociokulturella och språkliga krav som det svenska samhället ställer på en individ blir synliga först då man ställs inför dem och "ju mer man studerar och konfronteras med samhället" desto synligare blir de (Rydén, 2007:56). Man kan dock inte generalisera kring förhållandet mellan sociala nätverk och kunskaper i målspråket. Man kan alltså inte påstå att bristande språkkunskaper endast beror på små möjligheter till kontakt med svensktalande individer eftersom det inte är en enskild faktor i sig som kan sägas vara avgörande utan flera faktorer inverkar och påverkar målspråkets utveckling. Dock kan man konstatera att en målspråksinlärare som har tillgång till många målspråkstalare i sitt sociala nätverk blir bättre på målspråket än den som inte har det (Rydén, 2007:7). Enligt Rydén (2007) ger detta en bild av det sociala nätverkets betydelse samtidigt som det påvisar nyttan av social nätverksanalys i en sociolingvistisk forskning. Vid gestaltning av en individs sociala nätverk kan man i likhet med Rydén använda sig av en socialekologisk modell, utifrån vilken en "subjektiv fyrfältskarta" har utvecklats (Rydén, 2007:11ff). Vad denna subjektiva fyrfältskarta innebär utvecklas i studiens metodavsnitt (kapitel 4).

3.3 Litteracitet

Att vara litterat innebär inte endast att kunna avkoda systemet och bilda ord och meningar utan man måste kunna ”ta mening” från texter (Säljö, 2000:15). Tidigare har fokus vid läs- och skrivinlärning legat på beståndsdelarna så som att känna igen vissa bokstäver och sätta ihop stavelser för att sedan skapa meningar. Idag ser man dock läsning och skrivande som en situerad aktivitet, det vill säga något som sker i ett sammanhang och inte endast är en teknisk färdighet.

Enligt Freebody & Lukes (1990) ”Four resources model” finns det tre olika dimensioner av litteracitet – den kulturella, den operationella och den kritiska dimensionen. För att vara funktionellt litterat krävs mer än att kunna avkoda systemet. De fyra förmågorna som måste finnas för att vara funktionellt litterat är följande:

1. *Knäcka läskoden* – det innebär att kunna känna igen och använda till exempel alfabetet, kunna stava, förstå ljudsystemet samt textmönster.
2. *Delta i betydelseskapandet av text* – förstå och kunna skapa mening från såväl skriven som talad text inom olika domäner så som institutioner, familj och samhälle.
3. *Använda text funktionellt* – Ha kunskap om och agera utifrån olika kulturella och sociala funktioner som olika texter representerar såväl i som utanför skolan.
4. *Kritisk textanvändning* – Förstå och agera utifrån att texter inte är neutrala utan representerar vissa synsätt, osynliggör andra och påverkar människor i olika riktningar (Four resources model [www]).

Forskningen har under en längre tid förskjutit diskussionen kring läs- och skrivkunskaper från att endast vara kognitiva förmågor till att använda begreppet *literacy*. Litteracitet² ses som någonting människor gör och inte som något åtskilt från vardagliga aktiviteter. Litteracitet fokuserar på det som händer utanför den enskilda individen – det som händer i grupper som interagerar utifrån skrift och som också har värderingar och attityder kring skrift. Således flyttas fokus från olika metoder som kan användas i ett klassrum till att se på en mängd olika kommunikativa aktiviteter i vilka människor interagerar utifrån skrift.

Inlärningen av litteracitet sker följaktligen inte enbart i formella undervisningssituationer utan måste försöka kopplas samman med andra mer

² Det svenska begreppet ’litteracitet’ används fortsättningsvis genomgående i denna studie

informella situationer som också leder till inläring och utveckling av olika litteraciteter, här inkluderas numer också digitala medier (Bagga-Gupta och Säljö, 2013:13).

Kraven på litteracitetsnivån är olika beroende på vilket samhälle man lever i (Franker, 2013:779). Sverige är ett land där många tar läs- och skrivkunnighet för givet och det ses som en självklar förmåga hos en vuxen individ. För att kunna utföra det som ses som ”vuxna” vardagssysslor är också förmågan att kunna läsa och skriva oumbärlig. I de flesta vardagliga situationer man som vuxen ställs inför krävs såväl läs- som skrivkunskap – kraven på litteracitet är hög (Franker, 2005:3).

3.3.1 Litteracitetshändelser och litteracitetspraxis

Att vara litterat betyder alltså att kunna använda sin läs- och skrivförmåga i de sociala sammanhang man själv känner sig ha behov av och önskan om att delta i – det vill säga möjlighet till deltagande i olika litteracitetshändelser (Franker 2011:14). Litteracitetshändelser är konkreta situationer i vilka en individ är inblandad och där olika litteracitet används. Franker (2004) talar förutom om baslitteracitet och funktionell litteracitet också om kulturell litteracitet – att förstå olika outtalade och kulturellt bundna situationer och förmåga att kunna använda dem i olika sociala eller språkliga sammanhang, och visuell litteracitet – förmågan att kunna avläsa och tolka visuell media såsom bilder, symboler och tabeller.

Många litteracitetshändelser är regelbundet återkommande i en människas liv. Dessa kan vara helt informellt strukturerade till exempel inom hemmet eller i informella grupperingar utanför skolan medan andra är del av mer formella procedurer och följs av något sorts krav eller åtminstone respons, till exempel från olika myndigheter (Luke & Freebody, 1997:9).

Vissa litteracitetshändelser är alltså bundna till en särskild rutin vilka skulle kunna ses som en del av de mer formella procedurerna och som nämnts ofta är initierade från myndighetshåll. Studier av vardagslitteracitet har till exempel fokus på textmöten i vardagslivet, på det personliga planet samt vad dessa textmöten betyder för individen. Med texter menas inte enbart skrivna texter utan det kan vara

andra notationer såsom inom musik, matematiska system etcetera men också kartor och bilder (Barton, Hamilton och Ivanic, 2000:10f).

I en given kultur finns det olika litteraciteter associerade till olika domäner i individers liv. Hemmadomänen ses ofta som den primära domänen i människors liv då den, enligt Gee (1990), är central för utvecklingen av en social identitet. En domän är en strukturerad, specifik kontext inom vilken litteracitet används och lärs in/ut. Barton och Hamilton (2001) har utformat en modell för litteracitet som social praxis och delar in litteracitetshändelser i vardagslivet i sex olika delar. Enkelt uttryckt använder/deltar de flesta människor i litteracitetshändelser i sex syften, 1) för att organisera sitt liv, 2) för personlig kommunikation, 3) för privat läsning, 4) för att dokumentera sitt liv 5) i betydelseskapande syfte och 6) för socialt deltagande (Barton, 2001:25ff.)

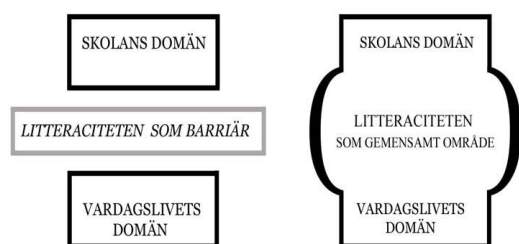
Att betrakta litteracitet som en social praktik är utgångspunkten för att synliggöra den länk som finns mellan litteracitet och de sociala strukturer i vilka läs- och skrivaktiviteter ingår och vilka de också formar. När man använder begreppet litteracitetspraxis avses sättet på vilket man använder text, det generella allmänt vedertagna sättet, vilket skiljer sig åt mellan olika länder och olika kulturer. Här involveras således också värderingar, attityder, känslor och sociala relationer. Det inkluderar även människors medvetenhet om, konstruktion av litteracitet samt diskurser av litteracitet – hur människor pratar om och skapar mening med litteracitet. Litteracitetspraxis är något mer abstrakt än litteracitetshändelser och handlar om föreställningar och uppfattningar om skrift (Wedin, 2010:177). Litteracitetshändelser kan alltså sägas vara observerbara aktiviteter som härrör från praxisen och också formas av praxisen.

Litteracitetspraxisen formas av olika samhällsinstitutioner och av maktförhållanden och vissa litteraciteter är mer dominanta, synliga och inflytelserika än andra (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000:12ff). På makronivå kan man tala om hur en hel gemenskap använder litteracitet. En individs erfarenhet av olika litteracitetspraxis kan spåras i deras levnadshistoria och det blir intressant att observera den historia en individ bär med sig. Människan kan förändra sitt liv med litteracitet och litteracitet förändrar också människan. Den litteracitetspraxis en individ ingår i kan också förändras i och med att det kommer nya krav, nya

förutsättningar och nya möjligheter (Barton, Hamilton och Ivanic, 2000:14) vilket ofta är fallet vid en migration.

3.3.2 Litteracitet i eller utanför undervisning

Franker (2011) påvisar att man som vuxen korttidsutbildad eller analfabet förutom kognitiva färdigheter också behöver få ta del av sociala situationer där läsning/skrivning har en kommunikativ funktion eftersom man ”socialiseras in i att behärska de aktiviteter som kräver litteracitet utifrån de villkor som man befinner sig” (2011:31). Om avsaknad av dessa sociala situationer för individen råder bör undervisningen så långt det är möjligt vara en länk till vardagslitteraciteten. Följande modell av Franker (2013) påvisar skillnaden mellan två olika undervisningsmodeller:



Figur 3.2 Två olika undervisningsmodeller (Franker, 2013:800)

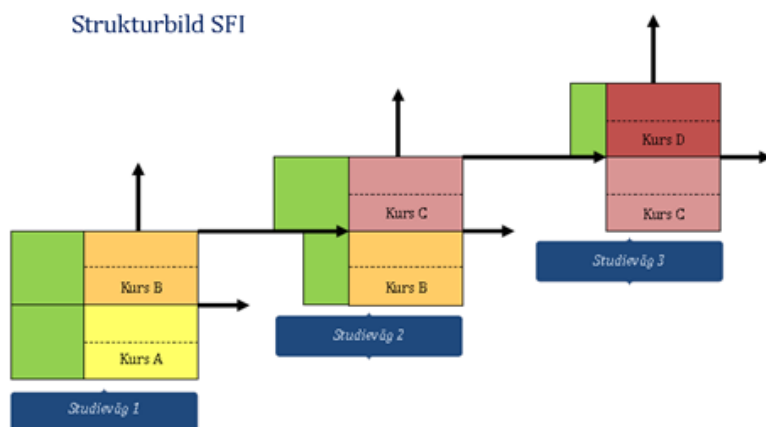
Litteracitetsundervisning kan göra skillnad i människors liv. Relationen mellan skolans ”litteracitet” och de praktiker som finns utanför skolan, till exempel på arbetsplatsen och i vardagslivet, bör synliggöras eftersom funktionen med litteracitet och användandet av den aldrig är fristående utan beroende av andra faktorer än själva läs- och skrivteknikerna i sig (Luke & Freebody, 1997:11). Inom skolan, i arbetet med analfabeter och kortutbildade, bör läraren flytta fokus från enbart elevernas förmåga att hämta betydelse ur text till att också öka elevernas medvetenhet kring sin egen situation så att de själva kan agera för förändring (Franker, 2011:16). Då det inte endast finns en litteracitet som är nödvändig i samhället utan flera olika bör detta också, enligt Franker (2011:16) färga in på den formella alfabetiseringsundervisningen. Användandet av en utvidgad

undervisningsmodell skapar också, enligt Franker (2013) ett metaspråkligt lärande hos deltagarna vilket torde ge dem en ökad möjlighet att nå längre i sin litteracitet.

Den formella inläringen av skrift måste alltså kombineras med möjligheten för inläraren att få tillgång till olika former av aktiviteter där skrift faktiskt används som en kommunikativ resurs och där det är en viktig resurs för att just kunna delta i kommunikationen (Bagga-Gupta & Säljö, 2013:13). Undervisning i svenska för invandrare kan inte enskilt stå för utvecklandet av litteracitet hos nyanlända utan det krävs också andra mer informella aktiviteter och samarbete mellan olika aktörer (Franker, 2011:13).

3.4 Utbildning i svenska för invandrare

Sedan 2003 är utbildningen i svenska för invandrare (*sfi*) uppdelad i tre olika studievägar och fyra olika kurser, även läs- och skrivinläring ingår som en del av *sfi* och kan anordnas parallellt med någon av de fyra andra kurserna. Nedan visas en strukturbild på hur uppdelningen i de olika spåren och de olika kurserna ser ut. Parallellt med kurserna ser man hur läs- och skrivinläringen är tänkt att finnas:



Figur 3.3 Strukturbild över Utbildning i svenska för invandrare

För att skapa möjlighet till individualisering är utbildningen, som nämnts, uppdelad i tre olika studievägar som riktar sig till elever med olika bakgrund, förutsättningar och behov. Inom studieväg 1 finns kurserna A och B, inom studieväg 2 finns kurserna B och C och inom studieväg 3 finns kurs C och D. Alla kurser har samma

kunskapskrav oavsett studieväg. Inom studieväg 1 placeras de med mycket kort skolbakgrund medan elever med stor studievana placeras inom studieväg 3 (SKOLFS 2012:13). Enligt kursplanen ska Utbildningen i svenska för invandrare:

planeras och utformas tillsammans med eleven och anpassas till elevens intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål. Utbildningen ska, med utgångspunkt från individens behov, kunna kombineras med förvärvsarbete eller andra aktiviteter, t.ex. arbetslivsorientering, validering, praktik eller annan utbildning (SKOLFS 2012:13).

Under 2011 påbörjades på uppdrag av regeringen en sfi-utredning för att ytterligare utöka valfriheten och individanpassningen inom *sfi*. Utredningen presenterades i oktober 2013. Den föreslår bland annat att en sfi-peng ska införas där den studerande själv väljer var denne ska få sin svenskundervisning. Vidare föreslås att *sfi* upphör som egen skolform och istället uppgår i Komvux. Man föreslår också att *sfi* går samman med *Grundläggande svenska som andraspråk* då dessa två i mångt och mycket är lika (SOU 2013:76).

Ytterligare ett förslag är att studieväg 1 ska innehålla kurserna A, B, C och D, studieväg 2 ska innehålla kurserna B, C och D och studieväg 3 ska innehålla kurserna C och D. Detta resulterar i att man inte byter påbörjad studieväg under *sfi* utan att man fortsätter inom den studieväg där man började. Redan i dag står i kursplanen för *sfi* att alla deltagare oavsett påbörjad studieväg ska ha möjlighet att läsa hela vägen till D-kursen (SKOLFS 2012:13).

3.4.1 Studieväg 1 – de korttidsutbildades studieväg

Forskning som har utvärderat olika utbildningsprogram för illitterata eller korttidsutbildade individer har kommit fram till att den mest framgångsrika är den som bygger på en noga kartläggning av deras behov (Verhoeven & Snow, 2001:11). Carlson (2002) undersökte hur ett antal lågutbildade turkiska kvinnor upplevde mötet med studierna inom *sfi*. Deltagarnas upplevelser var både positiva och negativa. De som var mest positiva var de kvinnor som genom kunskap från *sfi* kände att de hade fått mer makt över sin egen vardag och kände sig mer självständiga än tidigare - undervisningen hade hjälpt dem utifrån deras behov (2002:256).

Elever inom *sfi* studieväg 1 har oftast kortare än sex års formell skolbakgrund och att lära sig att skriva och läsa på en funktionell nivå som vuxen är ytterst tidskrävande. Den processen kan alltså fortgå under hela *sfi*-tiden (Franker, 2007:3). I kursplanen står att läs- och skrivinläringen *får* baseras på deltagarens modersmål (SKOLFS 2012:13). Trots att forskning ända sedan 70-talet visat att det är mest framgångsrikt att läs- och skrivinläring sker på modersmålet görs det, åtminstone inom vuxenutbildningen, ytterst sällan. Det innebär en omväg för den studerande som måste gå via svenskan för att påbörja sin läs- och skrivinläring. Detta innebär att inläringen tar längre tid och att delaktigheten från den studerande blir lägre (Mörnerud, 2010:31). Mörnerud och Hyllie Park folkhögskolas projekt *Modersmålsbaserad svenskundervisning för invandrare* (2010) visar att deltagarna som får modersmålsbaserad undervisning lär sig både fortare och bättre, dessutom känner de sig bekräftade och förstådda (2010:53).

Sfi:s kursplan ligger alltså rätt då den fokuserar individualisering utifrån deltagarens behov men forskning visar att man inom *sfi* idag sällan tar hänsyn till deltagarnas erfarenheter av muntliga aktiviteter eller traditioner. Trots detta är deltagarna ofta positiva till undervisningen men dessvärre passiva i inläringssituationen och man lämnar sällan klassrummet för att ta sig ut i verkligheten för att där delta i olika litteracitetshändelser som främst korttidsutbildade så väl behöver (Franker, 2013:798).

4 Metod

Enligt Parker och Lynn (2002:13) har individer som kanske inte är helt inkluderade i ett samhälle, i viss mån stigmatiserade grupper (arbetslösa, flyktingar, asylsökande, eller individer med ett förstaspråk som är ett minoritetsspråk i vistelselandet) ignorerats inom forskningen då det skapar utmaningar för de traditionella forskningsmetoderna. Kelly (2007:22) hävdar att denna exkludering av marginaliserade grupper inom forskningen måste få ett slut men att en intervjuare av marginaliserade grupper eller individer bör överväga att använda en informell, öppen intervju istället för en strukturerad intervju. Det är lämpligast att använda en kvalitativ metod och på så sätt låta respektive individ komma till tals – att ge dem en röst – då de sällan annars kan göra sig hörda (Cohen, Manion och Morrison, 2011:435).

Användningen av ett emiskt perspektiv i detta arbete motiveras av studiens intresse – att undersöka vad respondenterna själva, utifrån sin kulturellt betingade bakgrund, har att säga. Med ett emiskt perspektiv kan man säga att en utomstående så verklighetstroget som möjligt försöker återge respondenternas egna beskrivningar och övertygelser (McCutcheon, 1999:17). Genom livsberättelserna blir således perspektivet i studien emiskt.

Ett sätt att göra en respondentundersökning är att använda samtalsintervju. Den genomförs ofta med utgångspunkt i en intervjuguide utifrån för studien relevanta teman vilket öppnar för möjligheten till oväntade svar och till uppföljning av dessa på förhand ej väntade svaren. Respondentundersökning ämnar sig väl som metod när man vill undersöka ett område där det inte finns så mycket kunskap och där man utgår från individens erfarenheter och livsvärldar (Esaiasson m.fl., 2007:283 ff.). Den kvalitativa forskningsintervjun eller samtalsintervjun är till sin form halvstrukturerad. Uppgiften för intervjuaren är att leda den intervjuade till vissa teman men aldrig styra dennes uppfattning om temana (Kvale, 1997:37).

När det gäller det återkommande begreppet *livsberättelser* i studien menas enkelt uttryckt ”den berättelse en person berättar om sitt liv eller valda aspekter av sitt liv”. Livsberättelser ger en individ möjlighet att aktualisera sina vardagserfarenheter och förmedla hur de själva upplever sin situation. Genom att sammanföra flera

individuella livsberättelser skapas en form av kollektiv berättelse vilket kan ge röst åt människor som i samhället inte ofta hörs och som många gånger är marginaliserade (Johansson, 2005:23 ff.).

4.1 Generaliserbarhet

Den här studien är i omfång liten och intervjupersonerna få varvid ingen teoretisk mättnad kan hävdas, vilket heller inte är studiens syfte. I stället ges en fördjupad bild och en inblick i några korttidsutbildade somaliers tankar kring litteracitet, deras utbildningssituation samt deras sociala situation i Sverige. Vidare får de intervjuade göra sin röst hörd kring vad de behöver och deras möjligheter att själva påverka sin situation. Detta kan inte generaliseras till att gälla alla korttidsutbildade somalier eller ens alla korttidsutbildade somalier inom den undersökta kommunen.

4.2 Data

Materialet i undersökningen består av drygt sex timmars audioinspelade intervjuer med åtta respondenter. Intervjuerna som tog mellan 40 och 50 minuter att genomföra spelades in för att sedan transkriberas. Studiens intresse ligger i att få en insikt i respondenternas åsikter, upplevelser och tankar och stilen på transkriberingen grundades utifrån användningen av densamma (Kvale, 1997:156). Intervjuerna återges därför ordagrant men utan markering för pauser och överlappande tal då det inte är av intresse för studien. Intervjuerna har genomförts mellan juni och november 2013 och alla intervjuer utfördes i skolmiljö om än inte i något klassrum. Rummet som användes ligger i personalkorridoren på skolan för att minimera störningsmoment utifrån. Intervjuerna genomfördes på morgnarna då respondenterna normalt har undervisning. Detta för att inte vänta tills efter lektionstid eftersom det skulle kunna riskera att de var alltför trötta för att orka samtala under längre tid.

4.3 Validitet och reliabilitet

Validiteten i en studie är beroende av i vilken grad man egentligen undersöker det man har intention att undersöka (Lagerholm, 2005:27f.). För att i möjligaste mån säkerställa validiteten i denna studie utformades en intervjuguide utifrån de övergripande forskningsfrågorna som fokusteman (se bilaga 1). Därefter formades öppna intervjufrågor utifrån varje tema. Vid varje intervju användes en auktoriserad tolk för att minska risken för validitetsproblem på grund av språkförbistringar. Att använda tolk kan dock riskera reliabiliteten men försök att ändå säkra den gjordes genom att alla intervjuer spelades in och delvis lyssnades igenom av ytterligare en somalisktalande person förutom tolken. De delar som lyssnades igenom var delar där jag i intervjusituationen uppfattade en diskrepans i tallängd mellan tolken och respondenten.

4.4 Urval

När det gäller urvalet till en kvalitativ samtalsintervju har McCracken (1988) formulerat tre övergripande råd nämligen: "Välj främlingar, ett litet antal och sådana som inte är 'subjektiva' experter", det vill säga personer som inte är sakkunniga i det ämnet som undersökningen berör. Detta för att undvika ämnesspecifika åsikter och istället få ta del av ärliga upplevelser (Esaiasson m.fl., 2007:291). Dessa tre råd är ofta lätta att följa och så långt det har varit möjligt har så gjorts även i denna studie. När det gäller att välja främlingar bör dock påpekas att respondenterna är elever på den skolan där intervjuaren arbetar.

Utifrån ett antal kriterier ombads undervisande lärare inom studieväg 1 att ge förslag på elever som kunde tänkas vilja delta i en studie om sina upplevelser när det gäller sociala nätverk, litteracitet, behov, och sfi-undervisningen. De kriterier lärarna fick var att välja elever med kortare formell skolbakgrund och med somaliska som modersmål helst både män och kvinnor i olika åldrar. Somaliska elever valdes eftersom det vid studiens början var det mest frekventa språket inom studieväg 1 i kommunen.

Det var lärarna som kom med förslag på vilka elever de själva upplevde som lämpliga utifrån de kriterier som givits. I den mån det var möjligt valdes elever från olika studiegrupper. Det blev två yngre män, två äldre män, två yngre kvinnor och två äldre kvinnor. Med äldre avses här personer mellan 40 och 63 år och med yngre avses de som är runt 20 till 35. Ingen av respondenterna har mer än 4 års formell utbildning från sitt hemland. Den största svårigheten visade sig vara att hitta män utifrån ovan givna kriterier. De flesta somaliska män inom sfi-verksamheten har mer än 6 års utbildning med sig från hemlandet.

4.5 Genomförande

För att uppnå studiens syfte behövs en djupare insikt i respondenternas livsberättelser utifrån aspekten litteracitet samt en kartläggning av de sociala nätverken. Genom att samtala om de sociala nätverken innan migrationen blir förändringen synlig. I det sociala nätverket identifierar och positionerar man sig i förhållande till andra och förändring av ett nätverk torde också förändra möjligheten till identifiering och positionering.

Alla respondenterna fick information om syftet med intervjun och att den kommer att användas i vetenskapligt syfte varefter alla tillfrågade gav informerat samtycke. En av respondenterna var något motvillig till en början varvid jag vid upprepade tillfällen under intervjun kontrollerade att hon fortfarande ville delta. Respondenterna utlovades också anonymitet i den färdiga studien. Detta för att söka minimera hämningar i samtalsintervjun om t.ex. skolan då risken kan vara att man inte vågar/vill uttrycka någon form av missnöje. Att utlova anonymitet kan i många fall vara riskabelt då det kan tänkas äventyra studiens trovärdighet (Esaiasson m.fl., 2007:295). När det gäller respondentintervju är det dock inte individerna i sig som är av intresse utan de tanke kategorier de kan tänkas komma att påvisa under intervjuens gång. Således är respondenter utbytbara så länge de byts ut mot individer utifrån samma urvalskriterier (Esaiasson m.fl., 2007:295).

För att inte språket skulle vara ett hinder under intervjuerna deltog alltid en auktoriserad tolk vid samtliga samtal. Intervjuerna utgick från en intervjuguide men med relativt öppna frågor (bilaga 1). Sammanlagt deltog åtta elever i individuella

intervjuer vid olika tillfällen. Varje intervju pågick i cirka 45 minuter, vilket ger sammanlagt ungefär sex timmar inspelat material. Några av respondenterna var mycket talföra medan andra var mer reserverade. Vid några tillfällen togs ytterligare kontakt med respondenter för att få mer utvecklade svar till det som missats vid det första tillfället.

4.6 Bearbetning av materialet

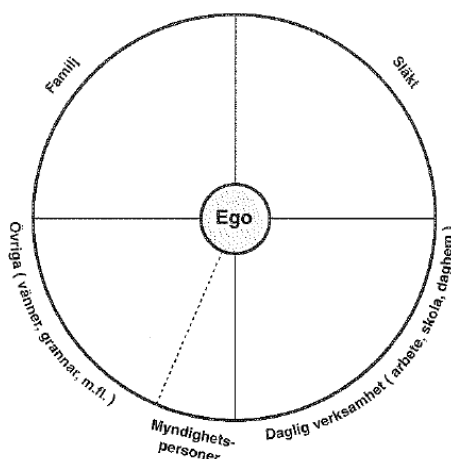
Det hade naturligtvis varit önskvärt med en och samma tolk vid alla samtalsintervjuerna men det visade sig omöjligt då tolkarna inom kommunen har många olika uppdrag och samma tolk inte var tillgänglig när respondenterna var det. Eftersom olika tolkar med varierande kunskaper i den svenska grammatiken användes vid intervjuerna måste ett beslut tas kring huruvida transkriberingen ordagrant skulle återge tolken eller om en korrigerad bättre skulle spegla respondentens svar och tankar. Valet föll på att korrigera de språkliga felen så att inte respondenternas svar förenklades på grund av grammatiska felsägningar från tolkens sida.

Vid intervju och materialinsamling via tolk bör man också noga tänka igenom hur man säkerställer att det som sägs verkligen sägs. Alla intervjuer i denna studie har, i de fall intervjuaren upplevde att det förelåg ett behov, lyssnats igenom av en svensktalande somalisk kvinna som tidigare har arbetat som tolk. Detta för att söka säkerställa att tolken inte missat någon viktig information eller översatt felaktigt. Därefter transkriberades varje intervju för att användas som underlag till resultatskrivandet. Trots detta finns ändå alltid en risk att allt inte är korrekt återgivet men valet att låta bli att göra undersökningen på grund av detta dilemma vore ett än sämre val.

4.6.1 Den subjektiva fyrfältskartan

Vid bearbetningen av materialet som berör sociala nätverk upprättades en subjektiv fyrfältskarta för varje individ. Det vanligaste är att den intervjuade själv fyller i kartan men i den här studien är upprättandet av kartan utfört efter intervjutillfället men med utgångspunkt i intervjun. Utifrån en utvecklings ekologisk modell

(Bronfenbrenner,1979) utvecklade Klefbeck & Marklund (1987) den subjektiva fyrfältskartan. Detta för att möjliggöra en överblick över en persons individuella sociala nätverk. Fokus i modellen ligger på mikronivån, det vill säga familjen, släkten, daglig verksamhet och övriga vardagliga kontakter. Klefbeck & Marklunds modell har i denna studie bearbetats för att också synliggöra de förändringar en migration kan åstadkomma i en individs sociala nätverk men den ursprungliga modellen ser ut som följer:



Figur 4:1 Fyrfältskartan efter Klefbeck & Marklund (Forsberg & Wallmark³, 2002:55)

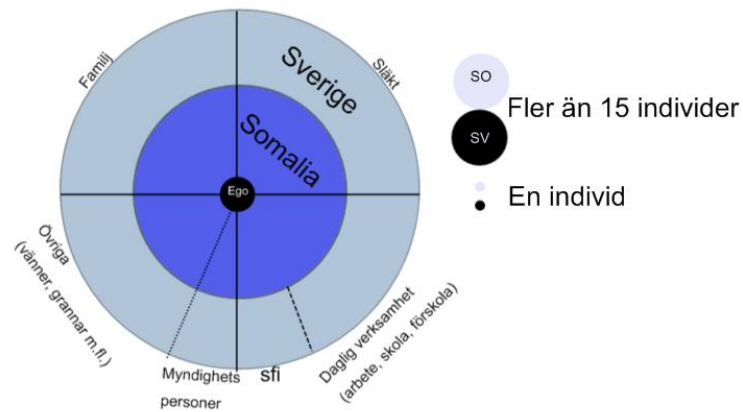
I mitten av fyrfältskartan befinner sig individen själv (Ego) som sedan ingår i de fyra livsområden som anses särskilt betydelsefulla utifrån ett västerländskt synsätt.

Familjen utgörs av de personer som bor tillsammans medan *släkten* är de som har blodsband med individen eller är ingift. *Den dagliga verksamheten* kan vara skola eller arbete och omfattar personer som individen i stort sett har daglig kontakt med. I sektorn *övriga* finns människor som är viktiga för individen och som inte passar in i de övriga sektorerna. Den översta halvan kan ses som "ödet" och är mer fast än den undre halvan där individen i viss mån har mer valfrihet och själv kan selektera bort eller ta in personer (Forsberg & Wallmark, 2002:56 ff.).

Att en förändring av de sociala nätverken sker är helt naturligt vid en migration. Det är dock intressant att se inom vilka domäner de främst förändras. De sociala nätverkens utseende avslöjar också vilka möjligheter respondenterna har att använda

³ Gunnar Forsberg och Johan Wallmark är familje- och nätverksterapeuter och de lyfter fram nyttan av den subjektiva fyrfältskartan som ett redskap i socialt nätverksarbete

mål språket utanför skolans verksamhet. Den utvecklade subjektiva fyrfältskartan beskrivs närmare nedan:



Figur 5:1, Förklaringsmodell för fyrfältskartan

Centralt i fyrfältskartan befinner sig individen själv, den innersta, mörka cirkeln visar hur det sociala nätverket såg ut i Somalia medan den yttre, ljusa cirkeln visar hur det ser ut idag i Sverige. Varje prick på kartan representerar en individ. När respondenterna hävdar att de inte kan räkna eller nämner fler än femton personer markeras det med en betydligt större fylld cirkel. De ljusa prickarna representerar individer med vilka respondenterna använder somaliska medan de mörkare prickarna utgör individer med vilka kommunikationen sker/skulle kunna ske på svenska. I de fall respondenterna har hjälp av tolk sker kommunikationen förvisso på somaliska men personen i sig är svenskspråkig och markeras med en mörkare prick. Tolken representeras inte av någon prick då denne inte ingår i det sociala nätverket mer än som översättare.

5. Resultat – respondenternas livsberättelser

Resultatet redovisas i fyra olika avsnitt. I 5.1 presenteras respondenterna lite närmare för att skapa en något tydligare bild av de olika respondenterna utifrån vad de berättar om sig själva. I 5.2 görs en genomgång av respektive respondents sociala nätverk med hjälp av en subjektiv fyrfältskarta. Förändringar i nätverken lyfts fram för var och en och en bild av den sociala situationen och möjligheten att praktisera svenska tydliggörs. I 5.3 sammanställs och redovisas deras syn på litteracitet, vilka behov de anser sig ha av att läsa- och skriva samt huruvida de deltar i olika litteracitetshändelser idag. I 5.4 redovisas respondenternas syn på *sfi* utifrån sina egna behov samt hur de ser på möjligheten till delaktighet i studierna. Många citat och återgivna utsagor finns i resultatdelen vilket är karaktäristiskt för en studie med ett emiskt perspektiv. Deras berättelser levandegörs med deras egna ord. Det är deras livsberättelser.

5.1 Respondenterna – en presentation

Yussuf är en 64-årig man eller 64 + som han själv uttrycker det. Han har aldrig studerat i Somalia utan bodde ”till och med utanför småbyarna” där det inte fanns några skolor. Första gången han kom i kontakt med en större stad var han sjutton år och hade blivit tvungen att lämna sitt hem då båda föräldrarna hade dött. För att överleva var han tvungen att börja arbeta så fort tillfälle gavs. Han levde som hemlös under en ganska lång period innan han fick anställning som snickare åt ett arabiskt byggföretag. I arbetet lärde han sig inte bara hantverksyrket utan också att prata flytande arabiska. Han kan inte skriva eller läsa på vare sig somaliska eller arabiska. Han kom till Sverige ensam för ett år sedan och har vid intervjutillfället endast studerat svenska i tre månader. Innan han påbörjade sina SFI-studier deltog han i en kurs hos en privat utbildningsanordnare i kommunen dit han blev skickad av arbetsförmedlingen utifrån en för honom utarbetad etableringsplan. Han deltar också i den obligatoriska samhällsinformationen som individer inom etableringsreformen är ålagda att delta i. *Yussuf* ser inlärningen av svenska som sitt jobb nu och vet inte hur han vill ha det i framtiden.

Abdul är 61 år gammal och har inte studerat någonting i Somalia. Hans situation var samma som den för *Yussuf* – han bodde i en by långt ifrån civilisationen. Han sökte sig från byn när han var 15 år gammal och började söka arbete. Han fick arbete som mekaniker och lärde sig yrket genom att praktisera hos människor som arbetade med bilar. Han lärde sig själv att läsa och skriva på somaliska med hjälp av en kompis och en läsebok. Han åkte sedan tillbaka till sin hemby där man då hade startat en skola. Även om den inte var öppen varje dag fanns där en lärare och *Abdul* hjälpte den lättretlige läraren med de barn som hade svårt att lära sig. Han kunde alltså läsa och skriva på somaliska trots att han hade obefintlig formell skolgång. Han kom till Sverige i september 2013 och började på *Sfi* i november. Ett stort problem för *Abdul* är att han har fått fel födelseår i Sverige och hans personnummer uppger att han är elva år yngre än han egentligen är. I framtiden vill *Abdul*, med hänvisning till sin ålder, inte studera vidare utan hitta ett jobb eller få en praktikplats på en bilverkstad.

Muna är 55 år och saknar helt formell skolgång från Somalia – hon kom hit som analfabet. Hennes syster led av en svår sjukdom och *Muna* var den som fick uppdraget att sköta om henne i hemmet eftersom mamman arbetade mycket och pappan nästan aldrig var hemma. De övriga syskonen gick i skolan. När hon blev vuxen arbetade hon som sömmerska i hemmet dit kunderna kom med sina beställningar. Hon kom tillsammans med sina barn till Sverige i augusti 2011 och har studerat *sfi* sedan augusti 2012. Utöver *Sfi* har *Muna* praktiserat på flera olika ställen, till exempel på en fritidsgård. Hon har också deltagit i SO-kursen för nyanlända. I framtiden vet hon inte vad hon vill göra men det är viktigt för henne att känna sig självständig och att kunna kommunicera på svenska.

Nimo är 45-år och inte heller hon har studerat någonting i sitt hemland. Istället för att studera började *Nimo* arbeta som barn för att hjälpa till med familjens försörjning eftersom hon kommer från mycket fattiga förhållanden. Hon arbetade då tillsammans med sin pappa i en butik och sålde allt möjligt. När hon kom till Sverige var hon analfabet men lärde sig att skriva och läsa på somaliska efter att hon lärt sig att skriva och läsa på svenska. Hon kom ensam till Sverige 2007 och var då gravid med sitt tredje barn. Hon påbörjade sina studier i svenska för invandrare men fick avbryta dem på grund av graviditet, sjukdom och sedan mammaledighet. Sammanlagt har hon studerat ungefär ett och ett halvt år i Sverige. Hon har ingen

övrig sysselsättning utöver *sfi*. I framtiden vill Nimo självklart arbeta men hon vet inte med vad.

Suad är 30 år och har inte studerat någonting innan hon kom till Sverige. Anledningen till hennes obefintliga studiebakgrund är att hennes föräldrar inte lät alla barn gå till skolan. Syskonen fick gå men *Suad* fick stanna hemma istället. Hon har alltså varken gått i skolan eller arbetat tidigare. Hon kan inte heller läsa eller skriva på somaliska idag men har lärt sig att skriva och läsa lite grann på svenska. Hon och hennes sex barn kom som anhöriginvandrare till mannen i december 2012. Mannen hade då varit bosatt i Sverige under två år. *Suad* började på *sfi* i september 2013 eftersom hon har varit mammaledig med deras yngsta barn innan. Hon väntar också på att få en plats på SO-utbildningen men än så länge är det bara *sfi*. *Suad* har inte några speciella önskemål inför framtiden utan språket måste komma först.

Miriam är 30 år och hann studera i ett år när hon var ungefär 6-7 år innan kriget bröt ut. Hon arbetade sedan inte någonting i Somalia utan var hemma och tog hand om barnen medan hennes man arbetade. Hon kunde knappt skriva på somaliska när hon kom till Sverige men inläringen av svenska har gjort hennes läs- och skrivförmåga på somaliska bättre. Hon har varit i Sverige i fyra år men har bara studerat *sfi* i ungefär tio månader eftersom hon kom hit och var gravid, födde barnet och sedan var mammaledig. Någon annan sysselsättning har hon inte haft här. I framtiden önskar *Miriam* att hon kan göra något stort för samhället för att ge tillbaka lite av allt hon har fått.

Sami är 24 år gammal och har studerat två år i Somalia men kommer inte ihåg hur gammal han var när han gjorde det. Anledningen till att han slutade var kriget och att det på grund av det inte längre fanns någonting i landet som fungerade. Han blev tvungen att hitta ett jobb istället. I sju år arbetade han som lastbilschaufför där. Han kunde läsa och skriva på somaliska när han kom till Sverige men han har aldrig gjort det i vuxen ålder. Till Sverige kom han i juli 2013 och påbörjade sina sfi-studier i oktober 2013. Han deltar också i en SO-kurs 3 timmar varje vecka. SO-kursen påbörjades innan han hade fått plats på sfi-utbildningen. I framtiden vill *Sami* läsa på universitet och bli högutbildad.

Hassan är 24 år och den av respondenterna som har studerat längst tid i Somalia. Han studerade fyra år i hemlandet när han var sju – elva år. Anledningen till att

studierna avbröts var kriget och att ingenting längre fungerade. Inte heller Hassan arbetade någonting utan när studierna blev avbrutna gjorde han ingenting. Han kunde läsa och skriva lite på somaliska när han kom till Sverige och är den ende respondent som kontinuerligt använder dator utanför skolan. Han kom till Sverige i februari 2012 och har läst *sfi* sedan mars 2013. På eftermiddagarna har Hassan praktik på en förskola men har ingen önskan att arbeta i förskola sedan. I framtiden vill han arbeta i en butik – gärna en mataffär. Nedan finns en översikt av respondenterna:

Tabell 5:1, Översikt av respondenter i undersökningen

Respondent	Kön	Ålder	Formell skolbakgrund	Arbetsbakgrund	Till Sverige
Äldre					
Yussuf	M	64 år	0 år	snickare	2012
Abdul	M	61 år	0 år	bilmekaniker	2013
Muna	K	55 år	0 år	sömmerska	2011
Nimo	K	45 år	0 år	butik	2007
Yngre					
Suad	K	30 år	0 år	Hemma - barn	2012
Miriam	K	30 år	1 år	Hemma - barn	2009
Sami	M	24 år	2 år	lastbilschaufför	2013
Hassan	M	24 år	4 år	Hemma	2012

5.2. Sociala nätverk i Sverige och Somalia

Nedan presenteras de åtta respondenternas sociala nätverk i Somalia och i Sverige. Först görs en genomgång av respektive individs sociala nätverk i Somalia. Därefter presenteras den subjektiva fyrfältskartan där en överblick ges och sedan följer en genomgång av det sociala nätverket i Sverige.

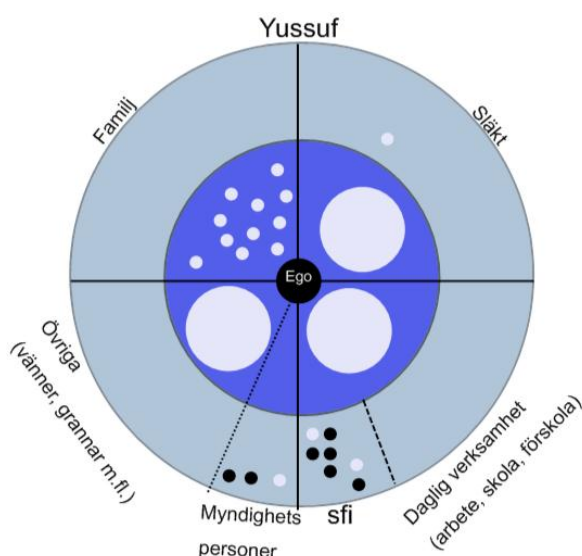
5.2.1 Yussuf

Yussuf hade en stor familj i Somalia – en fru och tio barn. Han skrattar när jag frågar om släkten och säger att det inte går att räkna: ”Inledningsvis sa jag till dig att jag själv har tio syskon och varje syskon har tio eller minst fem barn så hur ska jag

kunna räkna?” Han poängterar också vikten av att ha stor familj i Somalia och att man känner sig otrygg om man har en mindre familj. Yussuf säger att han hade ett väldigt stort nätverk av vänner, särskilt kollegorna på jobbet. De var femton män som alltid jobbade tillsammans på hans avdelning men det fanns även andra. Han deltog inte i något föreningsliv utan de flesta vännerna fanns på arbetet. I arbetet kom han också mycket i kontakt med företagets kunder och beskriver själv att han hade ett ”stort nätverk”. Utöver kunder och arbetskamrater hade han också mycket kontakt med sina barns lärare dels i form av utvecklingssamtal men som förälder gick han ofta förbi skolan för att prata med läraren om hur hans barn låg till i skolan.

När jag frågar huruvida han hade kontakt med någon myndighet är svaret nej och han ger en liten förklaring till varför:

Nej, jag hade inte det. Det är de som har mycket pengar, de som är förmögna som brukar ha kontakt med myndigheter men inte jag. Jag var lågavlönad. Allting som jag tjänade ihop brukade jag bränna på kvällen [skrattar] och ja eller leva så att säga. (Yussuf)



Figur 5:2, Yussufs fyrfältskarta

För Yussuf har det sociala nätverket förändrats mycket eftersom han kom till Sverige utan sin familj – alla är kvar i Somalia. Han har dock en syster i Umeå som han håller kontakten med via telefon och några gånger har han besökt henne. När det

gäller grannar och vänner så har han inte kontakt med någon och ser heller ingen möjlighet till att knyta nya vänskapsband här i Sverige:

Nej men det är inte som, livsstilen här är annorlunda jämfört med hemlandet. Här är oftast alla i sina lägenheter. Det verkar som om man inte direkt träffas. Man umgås inte direkt utan man kommer hem och sitter vid datorn och gör sitt och alla är upptagna mest. (Yussuf)

Han har svenska grannar men han pratar aldrig med dem på grund av att han inte kan språket, säger han. Han har kontakt med myndigheter via etableringsplanen och har då hjälp av tolk. Han har en somalisktalande lots medan de två övriga (försäkringskassan och arbetsförmedlingen) är svensktalande. I Yussufs Sfi-grupp finns det sex elever varav två kommer från Somalia. Gruppen har också en somalisk lärare som går in som stöd en gång per vecka.

På frågan om han inte pratar någon svenska alls utanför skolan svarar han: ” Jo lite, väldigt lite. Jag vet inte om det kommer fram men jag försöker. Vänta, socker, vänta buss vänta kilo*. Jag slänger bara några ord här och där. Ja, det var nästan allt hej hej och tack tack*⁴.

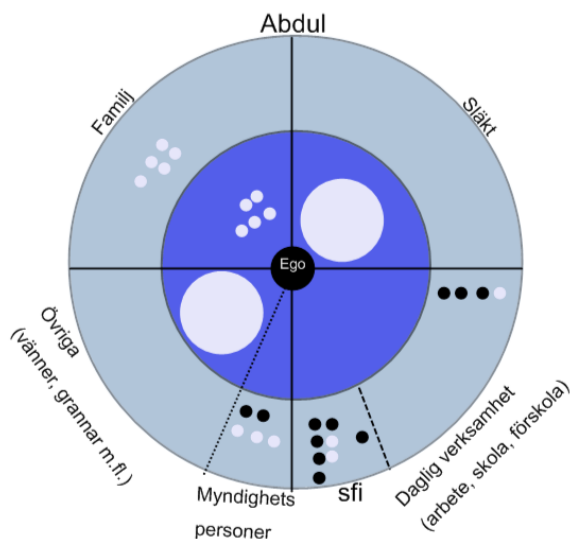
5.2.2 Abdul

Abduls fyrfältskarta från Somalia visar på ganska många ingående individer förutom familjen, bestående av Abdul, hans fru och fyra gemensamma barn. När det gäller släkt har Abdul fem vuxna döttrar från ett annat äktenskap samt femton syskon och ett oräkneligt antal kusiner. Utifrån hans subjektiva fyrfältskarta kan tyckas att han hade ett stort socialt nätverk i Somalia men Abdul berättar att kontakten med människor utanför familjen var väldigt begränsad, särskilt i slutet innan migrationen. Detta på grund av rädsla att vistas ute:

När det gäller sociala nätverk är det två HELT skilda saker när man är där och när man är här. Är man i Somalia och har jobbat under dagen så försöker man handla och sen gå hem till barnen. Under den lilla tiden som man går från marknaden och hem så försöker man bara överleva. Man tänker hela tiden: Kommer jag att bli rånad nu eller kommer de att döda mig på vägen hem eller vad händer? Om man lyckas komma hem då är man nöjd med dagen. Här är det en helt annan atmosfär; Det är helt lugnt man är inte rädd, man är inte orolig att nån ska ta mina pengar eller mina saker ifrån mig eller att nån ska döda mig på väg hem så det är två skilda saker. (Abdul)

⁴ * När respondenten ger exempel på vad han brukar säga använder han svenska själv utan tolken

När någon behövde hjälp eller om någon råkat ut för ett överfall fanns man dock, enligt Abdul, alltid till för varandra. Således finns vänner och grannar ändå representerade i hans subjektiva fyrfältskarta.



Figur 5:3, Abduls fyrfältskarta

Trots ett väldigt begränsat socialt nätverk i Sverige är skillnaden alltså inte så stor för Abdul om man jämför med det han hade i slutet i Somalia eftersom kontakten med vänner och grannar i Somalia blev mindre och mindre frekvent på grund av kriget. Däremot är orsaken till det begränsade nätverket en annan i Sverige. Här är det tidsbristen enligt Abdul:

Det finns inte så många vänner här heller. Min fru går i skolan, barnen går till skolan på morgonen och jag kommer till skolan sen träffas vi hemma när dagen är nästan slut. När det gäller grannar och vänner där hemma då är det bara: "Hejhej" när vi träffar på varandra. (Abdul)

En tydlig förändring finns dock även för Abdul – i Sverige ingår många myndighetspersoner i hans fyrfältskarta, vilket inte var fallet i Somalia. Framst är det lotten men också handläggare på arbetsförmedlingen och en kontaktperson på AME. Abdul uppger också att han har kontakt med barnens lärare. Skolan där de tre yngsta barnen går, besöker Abdul ofta. Han tar där hjälp av en somalisktalande lärare för att kommunicera med de svenska lärarna. För Abdul är den här kontakten viktig varvid han besöker skolan ofta:

En gång frågade den somaliska läraren: Varför frågar du så mycket? Har du några bekymmer med barnen? Och då svarade jag nej men jag vill inte att det ska verka som om jag inte hänger med utan jag vill veta om de har varit här för de ska inte lura mig och umgås med andra pojkar och sitta där i cafeterian och dricka kaffe och umgås med sina vänner och sen komma hem på eftermiddagen som om de har varit i skolan hela dagen och pluggat. (Abdul)

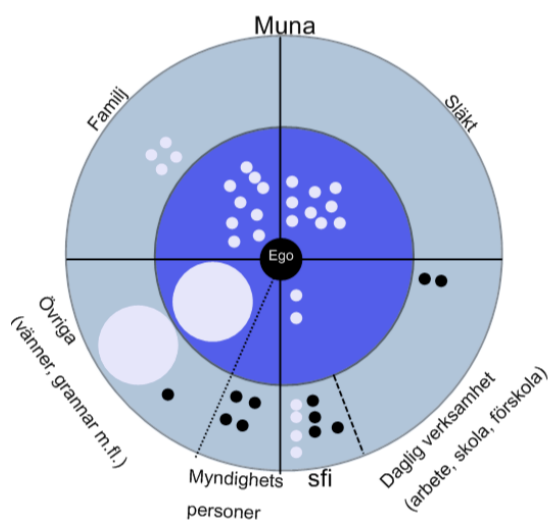
I Abduls sfi-grupp är det nio elever varav fem är somalisktalande. Gruppen har ännu inte hjälp av någon somalisktalande lärare som stöd vid inläringen utan har endast en svenskspråkig lärare att tillgå. Abdul berättar att han aldrig pratar svenska utanför skolan förutom att han ibland säger ”hej, hej” till någon granne.

5.2.3 Muna

Munas subjektiva fyrfältskarta visar en stor familj på tio personer vilket Muna förklarar bero på att hon har sju barn tillsammans med en man som blev mördad när de yngsta barnen var små. Strax efter gifte hon om sig med en annan man och fick ytterligare 2 barn men även den mannen dog. Alla nio barn bodde med henne tills hon lämnade landet. Hennes övriga släkt i Somalia bestod av nio personer varav fyra fortfarande lever medan de fem övriga är döda nu.

I Somalia var hon i likhet med samtliga respondenter aldrig i kontakt med några myndigheter. När det gäller den dagliga verksamheten var läget sådant att hennes första sju barn inte fick möjligheten att studera. När hennes yngsta barn började skolan blev dock två lärare också en del av hennes sociala nätverk.

I Somalia hade Muna så många vänner att hon säger sig inte kunna räkna dem och hon berättar att hon har väldigt många vänner här i Sverige också men inte lika många som i Somalia.



Figur 5:4, Munas fyrfältskarta

I Sverige bor hon tillsammans med sina tre yngsta barn och ett barnbarn som är fött i Sverige. Hon har inte några släktingar i Sverige utöver dem i hennes familj och att hålla kontakt med dem i Somalia säger hon vara svårt.

Muna är den enda av de åtta respondenterna som uppger sig ha en svensktalande vän:

Hon är en jättebra och omtänksam tjej. Jag tycker jättemycket om henne. Vi träffas inte så mycket för hon är yngre än mig men så fort vi ses eller råkar träffas ute på vägen så kramar hon mig och pratar med mig om hur det går och hur jag har haft det och ser hon mig bära kassar med mat eller om jag har handlat så hjälper hon mig hem och hon är en jättegod människa. Och man brukar ju tycka om sina goda grannar [med skratt i rösten]. (Muna)

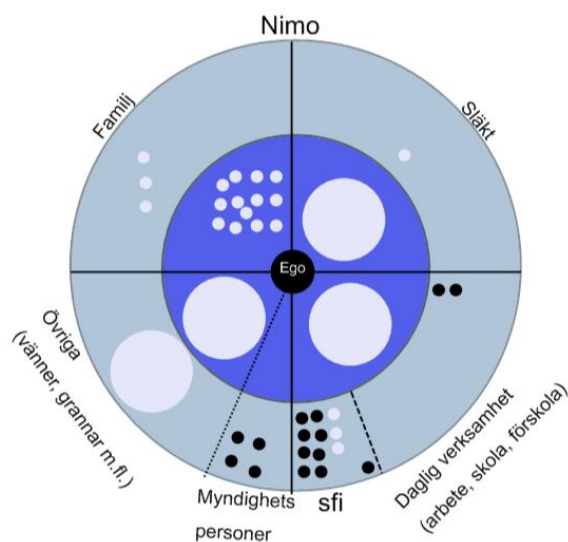
Hennes övriga vänner är främst från Somalia. Den kontakt hon har med svensktalande utanför *sfi* är som synes ytterst begränsad. Det är främst i kontakt med myndigheter som försäkringskassan, arbetsförmedlingen och arbetsmarknadsenheten som hon pratar svenska och hon berättar att hon klarar sig själv med språket – att hon inte behöver någon nu. Här i Sverige har hon kontakt med två av barnens lärare och uppger att språket inte är något hinder där heller.

När det gäller Munas *sfi*-grupp gissar hon att de är åtta stycken varav fyra förutom hon själv är somalisktalande.

Muna använder alltså svenska utanför skolan och hon har ett stort socialt nätverk ändå är det bara tre personer (förutom myndighetspersoner) utanför skolan med vilka hon har möjlighet att prata svenska.

5.2.4 Nimo

Nimo hade som fyrfältskartan visar, en familj bestående av fjorton individer: Nimo, hennes man, deras tre barn, fem syskon och fyra syskonbarn. När vi pratar om släkten utanför familjen uppger hon i likhet med många av respondenterna att det är svårt att räkna dem. Hon uppskattar till slut att det var ungefär trettio personer som hon hade regelbunden kontakt med. Ingen av dem finns i Sverige idag förutom en liten systerson med vilken hon har lite kontakt. I Somalia har människor aldrig kontakt med några myndigheter om man inte arbetar i regeringen och så är det eftersom det inte finns något bidragssystem, enligt Nimo. I Somalia hade Nimo väldigt många vänner och umgicks mycket med sina grannar.



Figur 5:5, Nimos fyrfältskarta

I Sverige har familjen decimerats till endast fyra personer. Det är Nimo, två barn som är födda i Somalia och ett barn som föddes efter det att hon kom till Sverige. Nimos man och ett av barnen är fortfarande kvar i Somalia och kontakten sker sporadiskt via telefonen.

Antalet vänner har inte förändrats särskilt mycket i Sverige: ”Jag är väldigt social och har många vänner. Sen är jag med i somaliska föreningen. Jag har vänner – bra vänner – och umgås med grannarna”, säger hon. Hon berättar att hennes vänner och de grannar hon umgås med enbart är somalier och säger att språket hindrar henne för mycket för att ha kontakt med de svenska grannarna. Hon har nämligen ett svenskt

par som bor granne med henne men förutom problematiken med språket har det här paret en hund och Nimo berättar att hon är allergisk mot pälsdjur så hon vågar inte gå nära. Hon har ytterligare en granne som inte är somalier utan arab men i och med att han är man så kan hon heller inte knyta någon kontakt med honom. Att det är svårt att etablera kontakt med svenska människor förklarar Nimo på följande sätt:

I Sverige så har man inte så mycket kontakt. Man vill inte ha snabb kontakt och gå hem till varandra och äta och hälsa på så där. I Somalia är det på ett annat sätt. Vi är väldigt öppna och sociala och går till grannar och äter och dricker om vi vill. Det är stor skillnad så man ska vara försiktig med att ta alltför snabb kontakt här. (Nimo)

Även Nimo har regelbunden kontakt med myndigheter i Sverige och återigen är det arbetsförmedlingen, försäkringskassan och socialen som nämns. Nimo har också viss kontakt med CSN eftersom två av hennes barn får studiestöd därifrån. Den kontakten sker enbart skriftligt.

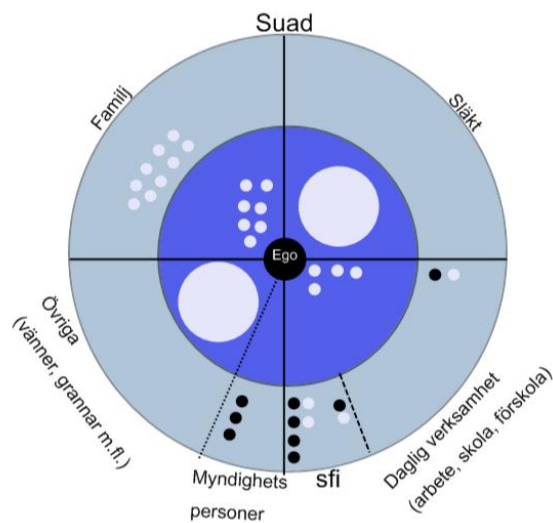
Hon har daglig kontakt med lärarna på förskolan där det yngsta barnet går och då tränar hon sin svenska, säger hon. De äldre barnens lärare har hon ännu inte haft någon kontakt med eftersom de barnen har varit här så kort tid.

I sfi-gruppen som Nimo deltar i finns det tretton elever varav fyra är somalisktalande. Gruppen har en somalisktalande lärare som kommer in i gruppen en gång per vecka.

De möjligheter Nimo har att använda svenska utanför skolan är om man tittar på hennes fyrfältskarta väldigt begränsade – endast med förskolans lärare försöker hon prata svenska.

5.2.5 Suad

Suads fyrfältskarta visar på en familj bestående av sju personer i Somalia. Det är hennes man och sex barn. Hon hade också nära kontakt med åtta syskon och ytterligare släkt i Somalia. I Somalia har alla många vänner och grannar, berättar hon och säger att det är omöjligt att ange hur många vänner hon hade i sitt sociala nätverk i Somalia. Suad arbetade inte men hade kontakt med andra kvinnor som i likhet med henne var hemma och tog hand om barnen. Hon hade också ofta kontakt med lärarna till de barn som gick i skolan.



Figur 5:6, Suads fyrfältskarta

Familjen har utökats med två personer sedan de kom till Sverige vilket förklaras med att det nu också ingår en styvdotter som hennes man hade från ett tidigare äktenskap samt att de har fått ytterligare ett gemensamt barn. När vi pratar om hennes syskon och övriga släkt berättar hon att ingen av dem finns i Sverige idag så där har en tydlig förändring skett.

En stor förändring i nätverket finns också när det gäller vänner vilket hon förklarar med att Somalia inte är som Sverige ”där alla bara håller sig i sin lägenhet”. I Sverige uppger hon sig ha bekanta men inte någon som hon träffar särskilt ofta eller ser som viktig för henne. Suad sökte sig inte aktivt till olika sociala aktiviteter i Somalia och gör inte det i Sverige heller ”Vad ska man med föreningar och sånt till?”, frågar hon. ”Jag umgås med min familj”, förklarar hon.

När det gäller kontakt med myndigheter så berättar hon att det idag är tre olika myndigheter med vilka hon har kontinuerlig kontakt: Arbetsförmedlingen, försäkringskassan och socialtjänsten. Kontakten med dem sker både muntligt i form av besök och skriftligt genom olika kallelser hon får hemskickade från dem.

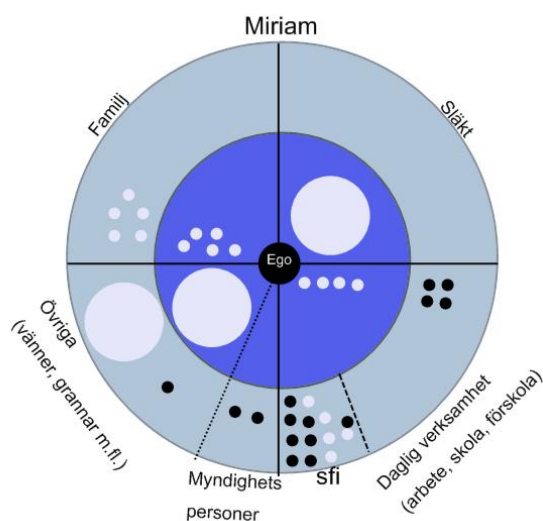
Barnen som är mellan sex och sju ton år går i skolan och Suad uppger att hon i kontakt med skolan alltid får en tolk som sitter med. Om hon och hennes man bara dyker upp på skolan utan att ha bokat möte tar de svenska lärarna hjälp av somalisktalande lärare som finns på skolan.

I Suads sfi-grupp finns det sju elever varav tre är somalisktalande. Även denna grupp har en gång i veckan hjälp av en så kallad stödlärare som pratar somaliska.

Suad har alltså inte heller ett socialt nätverk utanför skolans ramar som manar till att använda det svenska språket.

5.2.6 Miriam

Miriam bodde tillsammans med sina fyra barn och sin make i Somalia. Miriams släkt i Somalia var trots att hon själv var ensam barn så stor att hon inte säger sig ha möjlighet att räkna dem ”Mina föräldrar hade bara mig men mina farbröder hade så många barn att det inte ens går att komma ihåg dem utantill”, berättar hon. Hon hade också ett stort antal vänner i Somalia och nämner speciellt en som sin närmsta vän. Myndighetskontakter var i likhet med övriga respondenter obefintliga i Somalia däremot hade hon tät kontakt med barnens lärare och berättar att hon brukade bjuda hem barnens lärare på middag.



Figur 5:7, Miriams fyrfältskarta

När det gäller familjen ser den oförändrad ut i den subjektiva fyrfältskartan men familjekonstellationen är förändrad. Miriam har nu själv ansvar för fem barn eftersom mannen är död och hon har fått ytterligare ett barn i Sverige. I Sverige finns heller inte någon av hennes släktingar.

Hon uppger att hon har lika många vänner här som i Somalia och hon har även en väldigt nära vän. Alla hennes vänner och de grannar hon umgås med i Sverige kommer från Somalia. Hon berättar dock att hon har en granne, en svensk man, som hon ibland pratar lite svenska med: ”Han är en jättegod människa som hälsar och säger god morgon och frågar lite om hur vi har det”. Annars har hon inte någon kontinuerlig kontakt med svensktalande personer men hon berättar att framförallt äldre människor som är ute i samhället är nyfikna och brukar stanna till för att prata lite. De vill främst veta varifrån hon kommer och om hon har barn. Ibland vill de också att hon berättar hur man säger olika saker på somaliska. Dessa människor är dock inte några man kan säga tillhör hennes sociala nätverk.

Inom den dagliga verksamheten träffar Miriam dagligen personalen på de två yngsta barnens dagis. Med dem pratar hon svenska men när de gäller de tre äldre barnens lärare sker samtal med hjälp av tolk – särskilt om det är ett utvecklingssamtal. Hon bjuder inte hem lärarna här i Sverige men ibland tar hon med Sambosa (degknyten fyllda med köttfärs och grönsaker) och bjuder klassen på.

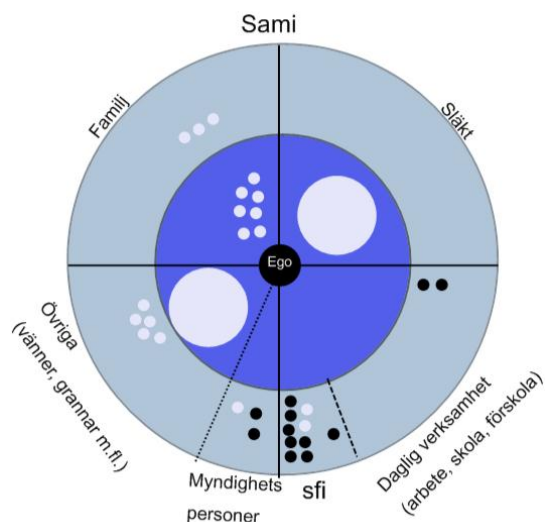
Hon studerar *sfi* tre timmar om dagen fem dagar i veckan och pratar svenska både på lektionerna och på de flesta rasterna. I hennes grupp är det tolv deltagare varav fem personer kommer från Somalia ”När det är klasskamrater från andra länder med [på rasterna] pratar vi svenska men när det är somalier då pratar vi somaliska”. Förutom en svensktalande lärare har de också en stödlärare en gång per vecka med vilken hon pratar somaliska.

De myndigheter hon har regelbunden kontakt med är sin handläggare på socialen samt försäkringskassan. Här sker kontakten främst på svenska och när det gäller försäkringskassan är kommunikationen överlag skriftlig.

5.2.7 Sami

Sami levde tillsammans med mamma och pappa och sina sex syskon i Somalia till dess att modern dog. Innan han flyttade till Sverige bestod familjen av åtta personer. Släkten i Somalia var, enligt Sami, jättstor och det vore omöjligt att försöka räkna dem. I arbetet som lastbilschaufför hade han inte några kollegor men när det gäller såväl grannar som vänner var de också många i Somalia eftersom han både var aktiv

i en grupp som spelade fotboll och också ingick i ett gäng som spelade kort tillsammans. Han nämner särskilt en vän som stod honom mycket nära men som han idag inte har någon kontakt med.



Figur 5:8, Samis fyrfältskarta

I Sverige idag lever han i en helt annan familjekonstellation tillsammans med sin fru och två barn. Ingen från hans ursprungsfamilj eller släkt bor i Sverige åtminstone inte vad Sami känner till.

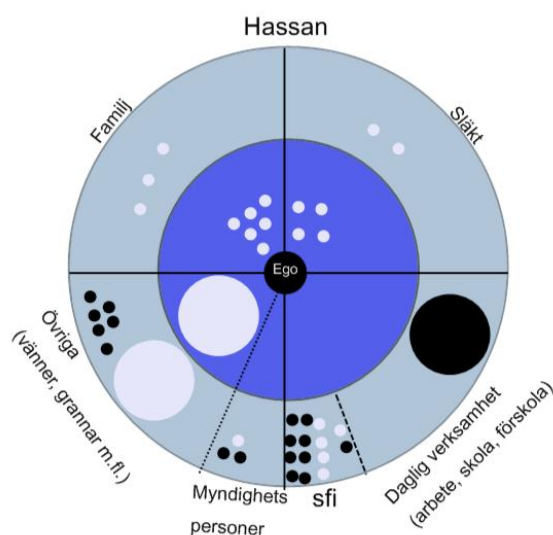
Han har ännu inte någon nära vän men säger att han har några som han har lärt känna här – kanske fyra eller fem stycken. Grannarna i Sverige har han däremot inte någon kontakt med och förklarar att ”det verkar som om ingen har kontakt med någon granne här. Alla sköter sig själva.” Inte ens de somaliska grannar han har verkar vilja knyta någon kontakt: ”Ingen kontaktar någon annan. Alla bara går in och låser sin dörr”, berättar han.

Han har dock daglig kontakt med personalen på barnens dagis och där använder han den lilla svenska han behärskar ”det är bara några ord och det spelar ingen roll om det är rätt eller fel.” I likhet med alla övriga respondenter är det först i Sverige som hans sociala nätverk innefattar kontakt med myndigheter och för honom liksom så många andra är det lotsen, arbetsförmedlingen och försäkringskassan eftersom som han uttrycker det ”de är viktiga för oss”. I skolan deltar han i en sfi-grupp bestående av tio elever och tre av dem talar somaliska. Samis grupp har inte tillgång till någon somalisktalande lärare ännu.

Inte heller Sami har någon direkt möjlighet att tala svenska utanför skolan. Dock försöker han att prata lite de gånger han hämtar eller lämnar sina barn på förskolan och han brukar även träna att prata lite svenska med sina barn. Barnen lär sig lättare eftersom de har en ”fräschare hjärna” och därför brukar jag fråga dem vad olika saker heter, berättar Sami. I övrigt säger han endast hej till sina grannar när de möts i den stora entrén men det utvecklas aldrig till något mer.

5.2.8 Hassan

Hassans subjektiva fyrfältskarta visar att han i Somalia bodde med sin familj bestående av sju personer: mamma, pappa och en syskonskara på fem personer där Hassan var yngst. Hassan är den ende av respondenterna som berättar om en ovanligt (i förhållande till övriga respondenter) liten släkt utöver familjen – han berättar att den släkt han i Somalia hade kontinuerlig kontakt med endast var fyra kusiner. Däremot hade han väldigt många vänner, så många att han inte kan räkna dem. Han uppger en särskild vän som fortfarande är kvar i Somalia men som han har daglig kontakt med via Facebook. I Somalia arbetade han inte utan var hemma hela dagarna och då träffades han och många andra för att spela fotboll tillsammans.



Figur 5:9, Hassans fyrfältskarta

Här i Sverige bor han tillsammans med sin fru och deras två små barn. Från att som yngsta barn bo hemma hos mamma och pappa är han alltså nu själv pappa med

ansvar för två små barn. Han har också en bror och en brorson med vilka han har kontinuerlig kontakt.

När man ser Hassans fyrfältskarta ser möjligheten till att tala svenska stor ut eftersom Hassan har fortsatt med fotbollen och på så sätt har träffat många vänner. Det är många av hans vänner som är födda i Sverige eller som kom hit när de var små men deras föräldrar är från Somalia. Tillsammans med dem har han möjlighet att prata svenska men oftast är det så att de vill träna somaliska och därför pratar de oftare somaliska än svenska. Alla hans övriga vänner kommer också från Somalia så på fritiden pratar han inte mycket svenska trots att möjligheten finns. Han har några svenska grannar men dem pratar han aldrig med, berättar han.

Hassan är den ende respondenten som vid intervjutillfället har en praktikplats. Möjligheten för honom att träna svenska där är stor då han praktiserar på en förskola och kan prata med såväl personal som barn. Han uttrycker att det är tack vare praktiken som han har blivit bättre på att prata svenska eftersom han då blir tvungen att göra det.

Det mesta av kontakten med olika myndigheter sköter hans fru om som har varit här längre än honom men han har trots det kontakt med en handläggare på arbetsförmedlingen, en på socialen och han har även regelbunden kontakt med sin lots. I Hassans grupp på *sfi* studerar tretton personer och av dessa pratar fem personer somaliska. Gruppen har stödlärare på olika språk och en gång per vecka får de hjälp av en somalisktalande lärare.

Hassan använder sin svenska ganska mycket utanför skolan i jämförelse med övriga respondenter vilket han förklarar med att han har en praktikplats. Trots att han har många vänner som är födda i Sverige säger han sig inte ha någon svensk vän. Hassans nätverk påvisar att han skulle kunna använda svenskan än mer utanför skolan men trots detta är det övervägande somaliska som används.

5.2.9 Sammanfattning av de subjektiva fyrfältskartorna

De som har varit här längre tid har hunnit bygga upp ett socialt nätverk i högre utsträckning. Suad som har varit hemma och vårdat barn har inte byggt något socialt nätverk överhuvudtaget.

När det gäller familjesektorn har de flesta tillgång till färre familjemedlemmar i Sverige än de hade i Somalia även om orsakerna därtill skiljer sig åt. Den enda som har större familj i Sverige än i Somalia är Suad. Yussuf är den ende respondent som inte har någon familj överhuvudtaget här. När det gäller släkt är det endast två av informanterna som har någon släkting utöver familjen i Sverige medan övriga har denna sektor helt tom. I Somalia berättade alla respondenter utom Hassan om en släkt bestående av mer än femton personer.

Något som tydligt är gemensamt för alla åtta respondenterna är den tillkomna kontakten med myndighetspersoner i Sverige. Alla respondenter har regelbunden kontakt med myndighetspersoner.

Endast Hassan har många individer utöver kurskamraterna i sektorn daglig verksamhet och han är också den ende som har sysselsättning i kombination med sfi – en praktikplats. I övrigt är det respondenterna med barn som har kontakt med barnens lärare. Däremot har de flesta ett stort somaliskt nätverk i form av vänner och grannar. När det gäller svensktalande vänner är Hassan också den ende som har tillgång till det men i övrigt består vänner och grannar av landsmän för dem alla. Yussuf, Abdul och Suad har varken svensktalande eller somalisktalande vänner i sina nätverk. Suad ser ingen nödvändighet med det, Abdul anser sig inte ha tid och Yussuf tycker det är svårt att knyta nya kontakter här.

Ingen har utifrån sina nuvarande sociala nätverk någon större möjlighet att utveckla sitt svenska språk utanför *sfi* och många uttrycker att svenska människor inte vill ha kontakt utan helst vara för sig själva.

5.3 Litteracitet – behov, händelser och litteracitetssyn

5.3.1 Om behov av litteracitet

De åtta respondenterna uttrycker främst behov av att kunna kommunicera muntligt. Ingen av respondenterna känner sig ännu självständig utan är beroende av människor i sin närhet som får hjälpa till när det handlar om att läsa, skriva men framförallt vill de kunna prata svenska. ”Jag är ju redan igång med skrivandet och läsandet i skolan så nu är det prata jag behöver eftersom jag vill vara självständig,

förklarar Muna. Miriam upplever till exempel att telefonkontakten med olika myndigheter kan vara problematisk och beskriver det så här: ”Ringer man till någon myndighet och kommer till personen direkt då kan jag prata men när det sägs ’tryck ett om du vill prata bla bla, tryck två om du vill osv’, då är det lite svårare”. Suad uttrycker sig nästan som om läs- och skrivkunskaper inte är det egentliga språket då hon på frågan huruvida hon upplever att det är viktigare att kunna läsa och skriva i Sverige än vad det var i Somalia säger så här:

Man behöver framförallt språket om man vill klara sig. Man kontakter ju sjukvården och man vill bli förstådd när man handlar. Ja, man vill ju fråga saker och ting när man ska handla. Kan man ingen fråga då blir det... ja, då blir det svårt. (Suad)

Behov av att läsa uttrycks i högre utsträckning än när det gäller behov av att kunna skriva. Nimo säger till exempel att ”det hade varit jättebra om jag kunde delta i samhällsinformationen, läsa tidningen och läsa papper med information som kommer hem till mig”. Sami uttrycker liknande behov: ”Det är alla sådana här papper från myndigheterna och om man ska fylla i någon blankett från försäkringskassan eller om det är någon kallelse från sjukhuset”.

Många av dem har ändå svårt att återge konkreta situationer när de upplever att de behöver kunna läsa eller skriva men Yussuf sammanfattar problematiken på följande sätt:

Allt kommer med en instruktion och man måste kunna läsa för att utföra någonting. När man bor här så kommer det en massa fakturor och räkningar. Man måste ju kunna läsa och betala dem och sen får man en massa kallelser hit och dit. Sen är det att kunna använda dator och söka information om allt man vill. En hel del är knutet till datorn nu och jag har allting framför mig. Jag kan inte ens betala en räkning; det är svårt. (Yussuf)

Yussuf berättar vidare att han tidigare gick en kurs hos ett utbildningsföretag i kommunen. När jag frågar honom vad han gjorde där berättar han att han inte vet det utan att han blev kallad dit eftersom han tillhör etableringsreformen:

Det var inte alls någon nytta för mig. Jag gjorde inga framsteg, ingenting. Man kom dit och alla bara satt vid datorn. Den som kunde använda den gjorde det men den som inte kan får bara sitta där hela dagen framför datorn. Man har ingen lärare. (Yussuf)

Miriam uttrycker dock att hon aldrig har känt sig hjälplös utan att hon direkt har sagt att hon inte behärskar svenskan och då har det löst sig med hjälp från andra:

Det finns hjälp överallt oavsett om jag är hos min handläggare eller här i skolan. Jag förstår det mesta själv men min dotter som går i nian läser för mig och förklarar om jag inte förstår. Som tider ibland, vilka tider vi ska vara där och var vi ska vara. (Miriam)

Trots att de alla uttrycker ett behov av att läsa och skriva är det alltså den muntliga delen de oftast hänvisar till i samtalet om språket och behovet av språket. Abdul, som lärde sig att läsa och skriva somaliska utan formell skolgång uttrycker det så här:

Att läsa och skriva kan man lära sig hur som helst men när man har lärt sig det kan man säga 'Ja, nu har jag lärt mig att skriva och läsa'. Men man kan inte säga att nu har jag lärt mig att skriva och läsa så nu är jag färdig. Utan man måste lära sig att prata och kommunicera med andra för att anpassa sig till samhället. (Abdul)

Såväl Sami som Hassan har studerat, om än en kort tid, i sitt hemland och båda kunde skriva och läsa på somaliska när de kom till Sverige. Ingen av dem uttrycker alltså att de behövde någon hjälp i sitt land. Sami har hjälp av sin fru som har bott här i två år nu men ibland hjälper även hans etableringslots honom. Hassan har enbart etableringslotsen till hjälp när det gäller skriftlig information. Det är främst papper som kommer hem i brevlådan som de båda unga männen berättar att de behöver hjälp med för att förstå den information som står i pappren.

Miriam berättar att när situationer som krävde läs- och skrivkunnsighet uppstod i Somalia hade hon ingen som kunde hjälpa henne eftersom alla runt omkring henne var på samma nivå. Eftersom hon var hemma med barnen upplevde hon dock inte behovet så ofta men hon säger att hon upplever att "tiden blev förlorad".

De gånger behovet att läsa eller skriva uppkom vände Yussuf sig till människor som arbetade med det. Trots att hans barn och några släktingar både kunde läsa och skriva föredrog han alltid att betala för tjänsten:

Behovet fanns ju men å andra sidan var det inte NÖDVÄNDIGT så som i Sverige. Hade man ett ärende till någon så behövde man inte skriva något utan man gick dit, knackade på och redde ut allting via muntlig kommunikation. Det kommer man långt på och det finns inte den här strukturen att saker hela tiden skickas – den här byråkratin. Det finns folk som tjänar pengar på att man går till dem. [---] Man sitter bredvid och berättar vad man vill att de skriver, de får en slant och sen skickar de det vidare. (Yussuf)

Nu i Sverige har Yussuf hjälp av sin etableringslots när det uppstår situationer som kräver läs- och skrivkunnsighet.

Suad var framförallt beroende av sin man när det gällde läs- och skrivsituationer i Somalia. Vissa saker lät hon honom hjälpa henne med men ibland var det känsligt

att inte klara sig själv och då försökte hon gömma undan sådant som hon inte förstod. Idag i Sverige är det fortfarande hennes man som hjälper henne men inte heller han är självständig här så de båda har också en etableringslots som hjälper dem.

Nimo, som berättade att all kommunikation skedde muntligt i Somalia var aldrig i behov av hjälp från någon annan. Idag i Sverige behöver hon ofta hjälp och då har hon somaliska grannar som hjälper henne. Även Muna berättar att det var somalier som hjälpte henne i början i Sverige men att hon nu inte behöver någon hjälp utan klarar sig själv. I Somalia fick hon, de gånger hon behövde, hjälp av sina syskon som i motsats till Muna hade givits möjligheten att utbilda sig.

5.3.2 Om deltagande i litteracitetshändelser

De litteracitetshändelser respondenterna nämner att de deltar i utanför skolmiljön är inte särskilt många utan de gånger de nämner att de läser eller skriver har det oftast med studierna att göra. Det kan vara material som de har fått av sin lärare eller hemsidor som deras lärare har tipsat om. Den enda som aktivt söker sig till och deltar i lässituationer utanför skolans ramar är Miriam som berättar om hur hon började läsa sagor för sina barn:

Det må vara så att det inte fanns böcker där, småbarnsböcker är så sällsynta men vi somalier brukar berätta sagor muntligt för våra barn när det är läggdags eller om det är en liten sittstund hemma på dagarna. Då berättar man barnsagor som är fantasi eller sagor som har hänt, lite om landets historia och så, muntligt alltså eftersom det alltid har varit så. Nu här i Sverige ser jag de där sagorna som jag brukade berätta för dem muntligt att de finns som böcker här och när jag nu lånar böckerna från biblioteket och läser för dem så säger de 'Ah, mamma det är den där sagan som du berättade för oss när vi var små!' (Miriam)

Hon berättar vidare att hon tycker om att läsa böcker om djur och människor eller vad familjer brukar göra när de reser bort och hur det är inom familjen och dessa böcker är på svenska. Sagorna som hon läser för sina barn är på somaliska eftersom hon sedan hon kom till Sverige också har lärt sig att läsa på somaliska.

Trots att övriga respondenter inte konkret uttrycker specifika situationer så framkommer en del ändå under samtalets gång. Nimo berättar att hon aldrig läser någonting utanför skolan men senare framkommer att hon brukar läsa

busstidtabellen och att hon kan boka och avboka tvättstugan, vilket kräver att hon använder en dator. Muna berättar att hon läser när hon handlar i olika affärer. Hon brukar också använda datorn för att läsa på hemsidor som hennes lärare har visat henne. Det är både svenska och somaliska sidor, berättar hon. Sami uppger att han läser undertexterna när han tittar på TV samt att han läser böcker. Det visar sig dock vara böcker som har med skolarbetet att göra. Hassan som har längst studiebakgrund från Somalia använder datorn ofta men läser eller skriver inte på svenska där. Han använder Facebook varje dag men har bara kontakt med sina somaliska vänner så han deltar i många litteracitetshändelser om än inte på svenska. När det gäller just svenska uppger han att han brukar läsa svensk-somaliska lexikon. Suad som inte har varit i Sverige så länge uppger att hon ändå kan klara sig här fastän hon kom som analfabet: ”Man har ju ändå intelligens. Jag kan läsa bussnummer och var den är på väg. Jag hittar mina knep och har alltid rört mig fritt överallt”. Hon är också den enda respondent tillsammans med Hassan som nämner någonting om skrivande utanför skolan. Hon brukar lyssna på datorn på någon som läser något för att försöka skriva orden och sedan kontrollera att hon har skrivit rätt. Detta skrivande är alltså i syfte att träna språket. Abdul är den respondent som har studerat svenska kortast tid. Vid intervjutillfället hade han deltagit i undervisningen i 18 dagar. Han uppger att han vare sig läser eller skriver någonting utanför skolan. Däremot försöker han ibland att muntligt använda de få ord han kan på svenska.

5.3.3 Om synen på litteracitet

När det gäller huruvida synen på litteracitet har förändrats hos respondenterna sedan de kom till Sverige uttrycker alla att det nog är viktigare att kunna läsa och skriva här i Sverige. När de var i Somalia kändes inte behovet att läsa och skriva särskilt stort för någon av respondenterna. Abdul uttrycker att fokus låg på att överleva och att försörja sin familj:

Det finns inga speciella tillfällen eller situationer som du behöver kunna läsa och skriva i när du är i Somalia. Är man en vuxen person som har ansvar och barn så tänker man inte så mycket på det utan man försöker överleva så gott man kan. [...] Det viktigaste för oss var att ge barnen mat så att de skulle kunna överleva, det var inte att tänka på någon utbildning eller att skriva och läsa. Det var ju det sista man tänkte på där!
(Abdul)

Trots ovanstående citat är Abdul den respondent som själv lärde sig att läsa och skriva via kompisar och genom att köpa en bok när han flyttat in till staden. Det gjorde han dock långt innan inbördeskriget började och fokus var att överleva. Vid något tillfälle kände han ett dock ett behov eftersom han själv tog initiativ till att lära sig.

Sami kunde läsa och skriva i Somalia och också när han kom till Sverige men han berättar att han aldrig har använt sina läs- och skrivkunskaper som vuxen eftersom det viktigaste var att man hittade ett jobb i Somalia. Efter det att han slutade skolan när han var barn så har han inte läst eller skrivit någonting förrän nu i Sverige. Han berättar också att han aldrig kände något behov av att kunna läsa och skriva när han bodde i Somalia eftersom han bara jobbade men nu i Sverige anser han att det är nödvändigt att ”utbilda sig eller åtminstone lära sig att läsa och skriva”. Hassan i sin tur uttrycker inte att han tycker att det är viktigare att kunna läsa och skriva just i Sverige men han poängterar att det är viktigt att kunna läsa och skriva överhuvudtaget.

För Miriam känns det kanske inte heller direkt viktigare nu eftersom det också tidigare i Somalia var viktigt för henne. Hon säger att hon nu har möjligheten att lära sig och att här finns allt hon behöver för att utveckla sig. I Somalia var det krig och hon hade inte samma möjligheter då, berättar hon. Yussuf berättar istället att han inte var intresserad av att läsa och skriva i Somalia. Han hade ett välbetalt jobb och det räckte med det. När det gäller läs- och skrivintresset sedan han kom till Sverige berättar han:

Det måste finnas intresse och möjlighet att träna då kommer färdigheten oftast men jag var bra på att arbeta med händerna tidigare och det var det jag satsade på då. Nu försöker jag att läsa eftersom det är mitt jobb nästan. Det är det jag gör. Det är min uppgift nu och det är den enda uppgiften jag har nu att försöka lära mig. (Yussuf)

Suad är den enda respondenten som inte tycker att det är lika viktigt att kunna läsa och skriva som de övriga respondenterna gör. Hon säger att eftersom hon har sin man här som kan språket och hon har familjen och barnen ”ser hon inte direkt behovet”. Hon ändrar sig dock något och säger att det inte är akut nu men att det såklart är viktigt. Suad ansåg dock det viktigt att kunna läsa och skriva i Somalia

eftersom det många gånger kändes svårt att inte kunna förmedla sig i skrift till andra eller behålla hemligheter för sig själv.

Nimo berättar att hon aldrig kände något behov av att läsa och skriva innan hon kom till Sverige eftersom allt är muntligt och man inte behöver läsa eller skriva någonting. ”I Somalia finns ingen information på papper utan man förmedlar sig muntligt.” Muna däremot berättar att hon ofta kunde känna en önskan om att kunna läsa och skriva när hon såg sina syskon eller tjejer i sin egen ålder som kunde skriva och som hade utbildat sig. Då hade inte hon någon möjlighet att studera men nu har hon det.

5.4 Sfi och delaktighet i studierna

Som tidigare nämnts i 5.1 är det tre av de åtta respondenterna som har en mycket kort formell utbildning medan fem inte har studerat alls i Somalia. Ingen av dem kan alltså sägas vara studievana vid sin ankomst. Det är de tre yngre respondenterna *Miriam*, *Hassan* och *Sami* som har studerat något år.

Respondenterna har också studerat olika lång tid inom *sfi* och den som har läst längst är *Nimo* även om hennes studietid är uppdelad i olika perioder. Kortast tid har *Abdul* studerat som vid intervjutillfället endast deltagit i undervisningen i 18 dagar.

5.4.1 Om lärarna

Nimo, som har studerat svenska i sammanlagt ett och ett halvt år har hunnit erfara flera olika lärare och för henne är läraren ytterst viktig. Hon berättar att hon vid byte av lärare har blivit en helt annan människa och att studierna blev mycket lättare. Den senaste läraren förklarar mycket, ger mycket information och är alltid vid vår sida, säger hon. Det är tydligt att Nimo till stor del lägger sin möjlighet att utvecklas i språket i handen på sin lärare:

Det är det viktigaste, läraren, för att lära sig. Det är jättebra när man är nöjd med sin lärare och har en bra relation för om relationen är dålig, vill man inte ha den läraren och då lär man sig inget heller. Man har ingen lust att gå till skolan”. (Nimo)

En bra lärare enligt Nimo är en lärare som är glad, lyhörd och förstår vad man behöver. Man måste kunna lita på sin lärare och kunna prata om det är något

problem. Läraren måste behandla alla lika och inte vända någon ryggen, säger hon.

En dålig lärare ger hon också exempel på:

Det var väldigt tufft förut med läraren som jag hade innan. Den läraren gick in på datorn, skrev ut papper och delade ut vände oss sedan ryggen och vi var tvungna att fråga hela tiden. Under den tid jag har kvar här vill jag aldrig mer ha en lärare som min första. (Nimo)

Något som Nimo också lyfter fram som störande för inläringen av språket är att inte ha sin familj hos sig. Den första tiden i Sverige var hon ensam här och hon berättar att hon ville studera hemma och hon ville lära sig svenska men med barnen kvar i Somalia var tankarna på annat håll. ”Nu har barnen kommit till Sverige och då är det lättare att jag lär mig. Så nu är det bra men det kommer att bli bättre när min man kommer”, förklarar hon.

På frågan huruvida respondenterna har eller skulle önska ha en somalisktalande lärare i klassrummet går också svaren isär en del. Alla utom två av respondenterna upplever att det vore väldigt bra att ha en somalisk lärare som stöd i klassrummet.

Nimo svarar:

Oj, du kan inte fråga mig hur mycket jag behöver det. Det är ett STORT behov! Läraren kanske försöker förklara för mig en hel dag men jag förstår inte ändå men om någon somalisktalande som kan svenska kommer och säger till mig att du ska göra så och så, blir det lättare och det går snabbare också. (Nimo)

Nimo är också den av respondenterna som anser att språkstödet borde finnas varje dag i klassrummet. Även Abdul, som vid samtalsintervjun inte visste att vissa grupper på skolan har stödlärare på sitt modersmål, tycker att det är av yttersta vikt:

Jaa, det skulle vara jättebra och det är jätteviktigt att vi får en sådan här stödlärare som är där en dag i veckan eller mer och som hjälper oss och förklarar. [---] Hur han än förklarar skulle det vara jättebra. Det skulle gå fortare då. (Abdul)

Miriam studerar i en grupp som har tillgång till en stödlärare en gång per vecka vilket hon tycker är väl lite. I den här gruppen finns även stödlärare som talar arabiska, sorani och kurmanji och Miriam uttrycker en önskan att den somaliska stödläraren skulle arbeta mer som de övriga stödlärarna:

Det skulle vara bättre om hon kom flera gånger i veckan men även om det bara är en gång i veckan så skulle hon stå där framme och skriva på tavlan och förklara för oss där så att alla får möjligheten att förstå det som hon förklarar. Araber och turkar eller kurder får det så. De har en lärare som brukar komma in och förklara på tavlan, skriva på tavlan så att alla får möjligheten att förstå det som förklaras. Men vår kommer och ställer sig hos en elev och förklarar där för en person. (Miriam)

Det är dock två av respondenterna som motsätter sig idén att ha stöd av en somalisk lärare. Suad som är i en grupp med stödlärare 30 minuter i veckan säger att hon skulle föredra att enbart ha den svensktalande läraren och att det räcker med den halvtimmen som stödläraren kommer in i gruppen. ”Mer behöver vi inte av henne”, säger hon. Sami, som i sin grupp inte har någon stödlärare, skulle föredra att enbart ha en svensk lärare om han fick välja:

Det skulle vara bra med en stödlärare men jag anser att det är viktigare att försöka förstå själv vad läraren säger så att man inte tänker att 'ash, han kommer att förklara sen så jag behöver inte försöka förstå läraren'.(Sami)

5.4.2 Om möjligheten att påverka sina studier

När det gäller möjligheten att påverka undervisningen utifrån sina behov går svaren isär och det är möjligen så att några av de åtta respondenterna inte riktigt förstår innebörden i frågan. Samtalet med Muna visar det:

Malin: Tror du att undervisningen i svenska hjälper dig att få till exempel ett jobb i Sverige?

Muna: Ja, jag hoppas. Om gud vill så kan jag få hjälp sen.

Malin: Om gud vill, jaa. Är det något annat du behöver inte bara svenska, nånting annat än bara språket?

Muna: Allt som stärker min kunskap.

Malin: Vad kan det vara till exempel?

Muna: Datakunskap för att kunna betala mina räkningar via datorn, för att kunna göra allt som jag behöver på datorn och att jag slipper att få hjälp och JAG får hjälpa andra istället.

Malin: Mm, mm, mmm. Känner du att du kan säga vad det är du behöver och att undervisningen utgår från det DU behöver?

Muna: Jag hoppas uppnå det snarast.

Malin: Mm, men kan du säga ”idag behöver jag lära mig att betala räkningar på Internet” till exempel? Att du kan säga vilket behov du har?

Muna: Jag är på god väg och hoppas att jag kan säga det där snart.

Malin: Mmmm och om du säger till din lärare att det här behöver jag, gör ni det i skolan då?

Muna: Ja, vi gör det.

Alla respondenter utom en säger att de anser sig ha möjlighet att påverka undervisningen men kan sen inte exemplifiera eller säga vad det är de behöver och hur de får möjlighet att träna just det i skolan. Suad berättar att hon ser sitt behov främst när det gäller ”meningsbyggande, hur man bygger meningar och vilka ord som kommer först och sådana saker”. Övriga respondenters svar är mer

övergripande och det är svårt att veta huruvida innebörden av *att påverka sina studier utifrån sina behov* förstås:

Ja, jag säger så här ' det här kan jag inte förstå det här är lite svårare för mig' och då kommer hon och förklarar och förklarar hon EN gång så förstår jag (Miriam). ”Ja, till exempel skriv jag vill gärna träna mycket att skriva och då gör jag det” (Hassan).

Nimo är den respondent som mest konkret kan förklara att hon upplever sig ha möjlighet att påverka sina studier genom att säga till sin lärare vad hon behöver träna på. Läraren frågar henne om hon vill göra en specifik sak och om Nimo då säger nej visar läraren på andra saker tills Nimo tycker att det är något som hon behöver träna på ”och vi kommer alltid fram till någonting”, berättar hon. Yussuf förstår också innebörden i frågan men han upplever sig inte ha rätten att själv säga vad han behöver i sin undervisning. Möjligen är det så med flera av respondenterna med tanke på dels en kort skolgång dels en ovana att kritisera eller ifrågasätta sin lärare. Det är dock bara Yussuf som nämner detta och uttrycker sin syn på att påverka studierna utifrån de behov han själv ser sig ha:

Nej, jag vill inte det. Jag ser ju att läraren kämpar och sliter så det går inte. Man vågar inte belasta mer eller kritisera och säga det här vill jag jobba med och så här vill jag ha det istället. Ja, det är därför bara. Jag ser att läraren kämpar och om felet ligger hos oss eller hos mig då kan inte jag skylla på läraren. Jag kan inte styra hennes upplägg av studierna. Jag kan inte kritisera. Jag kan inte kräva så mycket av läraren utan det är jag som är dålig för studier och så är det. MEN vi har helt olika nivåer i gruppen och det vore ÄNNU bättre om läraren kunde försöka på annat sätt ibland. (Yussuf)

De som har studerat kort tid inom *sfi* (mellan arton dagar och tre månader) har, av förklarliga skäl, inte mycket att säga angående möjligheten att påverka innehållet i sina studier utan verkar överlag nöjda med såväl studietakt som innehåll. Sami säger:

Vi lär oss det viktigaste nu, när vi är så här nya, till exempel datum och klockan, veckodagarna och årstiderna och allt det där. Det är jätteviktigt att man lär sig grunden först sen kommer vi att kunna lära oss det andra men just nu ser jag det som att vi lär oss det som vi behöver just nu. (Sami)

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Denna studie har haft en önskan att låta en marginaliserad grupp i samhället få göra sin röst hörd, vilket alltför sällan är fallet enligt Parker och Lynn (2002). Valet av metod föll då på samtalsintervju. Trots valet att använda respondenter med vilka jag inte tidigare har haft kontakt är jag medveten om att min roll som lärare på samma skola kan ha påverkat svaren de gett mig. Att vid en intervju använda sig av tolk utgör alltid en risk för missförstånd eller utebliven information. Att materialet bitvis lyssnades igenom av ytterligare en person eliminerar heller inte risken men i den utsträckning det var möjligt har alltså missförstånd försökt att undvikas. Intervjuarens brist på erfarenhet kan också ha påverkat intervjuerna åtminstone till en början. Trots ovanstående kritik mot samtalsintervju med tolk som metod ses det som det bästa alternativet för att uppnå studiens syfte.

Användandet av de subjektiva fyrfältskartorna har överlag varit positivt eftersom en stor mängd intervjumaterial kan tydliggöras genom en bild. Problematiken med dem i den här studien är möjligen att respondenterna själva inte har fyllt i dem varvid de inte ger någon bild av i vilken grad de ingående personerna ses som viktiga för respondenten.

Många val måste dock göras vid konstruerandet av respektive fyrfältskarta då till exempel kontakten med kvarvarande släktingar i Somalia har varierat. I de fall respondenterna uppgav att de hade kontakt sällan finns inte personerna representerade i den svenska delen av fyrfältskartan medan de som säger sig ha daglig kontakt med någon kvarvarande i Somalia har den personen representerad på kartan.

Den subjektiva fyrfältskartan kan utvecklas och användas i olika syften, enligt min åsikt. Bland annat inom *sf* för att skapa en bild av elevernas möjlighet till att använda svenska utanför skolan och få en uppfattning om deras övriga sysselsättning inom till exempel etableringsreformen, och även för att som lärare få en bild av elevernas tidigare erfarenheter och sociala situation i hemlandet.

6.2 Övergripande diskussion kring resultatet

Tidigare forskning visar på vikten av socialt deltagande för utveckling av språk och litteracitet samtidigt som man enligt Rydén (2007) inte kan peka på en faktor som avgörande för språkutveckling. För att kunna fungera som vuxen i ett land som Sverige med höga krav på litteracitet visar forskning att såväl formell undervisning som informella inlärningssituationer är nödvändiga inslag. Franker (2013) påvisar också vikten av att utveckla ett metaspråkligt tänkande. Den här studien vilar på tre aspekter – alla viktiga för att språkutvecklingen ska gynnas. Dessa tre aspekter antas i studien vara särskilt viktiga för individer utan eller med mycket liten studievana. I avsnitt 6.2.1, 6.2.2 och 6.2.3 diskuteras de tre delarna utifrån studiens resultat närmare.

6.2.1 De sociala nätverken och möjligheten att praktisera svenska

Alla respondenter i studien berättade om ett väl utvecklat socialt nätverk i hemlandet. De sociala nätverken är viktiga för alla människor och en förändring av ett fungerande socialt nätverk leder ofta till stora påfrestningar för den enskilde individen (Rydén, 2007:8). De flesta av respondenterna i den här studien har byggt upp ett socialt nätverk liknande det de hade i Somalia. I många subjektiva fyrfältskarta är släktsektorn tom men istället finns ett nätverk av vänner vilket bidrar till att respondenterna ändå har möjlighet att känna en social tillhörighet och trygghet. De personer i nätverket som har varit här länge eller behärskar språket bra hjälper dem som är mer nyanlända eller som ännu inte behärskar språket – som mina respondenter. På samma sätt som respondenterna fick hjälp i situationer som krävde läs- och skrivkunskaper i hemlandet får de hjälp här i Sverige.

Några av mina respondenter har fått kraftigt förändrade sociala nätverk sedan de lämnade sitt hemland vilket, som Franzén (2001) påpekar, kan påverka språkinläringen men också den sociala identiteten. Att inte ha sin familj här påverkar studierna negativt, vilket Muna vittnar om men att ha hela sin familj här påverkar också *inställningen* till behovet av språket, vilket Suad är ett tydligt exempel på.

För informanterna i Rydén studie visade sig nätverken ha stor betydelse för möjligheterna till social delaktighet och utveckling av språket. De sociala nätverken hos respondenterna i den här studien visar dessvärre tydligt att ingen av dem har någon egentlig möjlighet att praktisera svenska utanför skolan. Forskning talar ibland om detta som ”sociala tomrum” (Lindberg, 1996:227). Dessa sociala tomrum utesluter eller försvårar åtminstone möjligheterna väsentligt att bli funktionellt litterat (Vygotsky, 1978, Säljö, 2000, Rydén, 2007 m.fl.). Om möjligheten finns så utnyttjas den inte alla gånger vilket, enligt Wedin (2010) är ett vanligt mönster när det gäller vuxna individer som befinner sig i en ny kultur och ska lära sig ett nytt språk.

Muna berättar att hon har en svensk vän men när hon beskriver deras relation framstår det mer som en yttlig bekant. Att hon nämner kvinnan och ser på henne som en svensk vän säger dock något om hur ovanligt det är att ha kontakt med svenskspråkiga människor och också hur viktigt det är för den som har det. Många av respondenterna uttalar sig ofta om att svenskar inte vill umgås – att de bara vill vara för sig själva. Bemötandet från svenska människor påverkar alltså förutsättningarna för språkinläringen. Samtidigt berättar många respondenter att de anser språket vara ett hinder för att skapa kontakt med svenska människor och då är det den muntliga kommunikationen de hänvisar till.

6.2.2 Synen på litteracitet och behov av läs- och skrivkunskaper

Synen på litteracitet har förändrats sedan respondenterna kom till Sverige och de flesta anser det vara viktigare att vara litterat i Sverige än i Somalia. De ser dock litteracitet som begränsad till den tekniska avkodningen – att ha knäckt läskoden, vilket troligen reflekterar vilka litteracitetshändelser de hitintills har deltagit i. Utifrån Freebody och Luke’s (1990) resursmodell ser således respondenterna endast den första resursen nämligen den att *knäcka koden*.

Ingen av respondenterna använder läs- och skrivkunskapen i de sex olika syften som Barton och Hamilton (2001) presenterar. Miriam är den ende respondent som kan sägas använda läsförmågan för *privat läsning*. I övrigt är att läsa och skriva något som de bedömer hör skolan till. Den kommunikativa nyttan med läs- och

skrivkunskaper utanför skolan har ännu inte blivit synlig för dem vilket deras sociala situation utifrån de subjektiva fyrfältskartorna avslöjar. Vid kommunikation på svenska har de hjälp av antingen somaliska vänner, grannar eller sin etableringslots. Detta speglar den litteracitetspraxis som de har erfarenhet av från Somalia (se avsnitt 2.2) där det räckte med att någon eller några i det sociala nätverket var litterat. Kunskapen var distribuerad, det vill säga fördelad mellan människor och sammantaget hade gruppen större kunskap än den enskilde individen (Franker, 2013, Rydén, 2007). Den synen på litteracitet verkar i viss mån finnas kvar hos respondenterna i den här studien.

En av informanterna i Rydéns studie (2007) lever i en svensk miljö med svensk sambo, barn och sambons släktingar. Detta möjliggjorde att han fick syn på vikten av att vara litterat i Sverige. Nivån ett samhälle kräver att de olika färdigheterna ska befinna sig på skiftar från kultur till kultur (Franker, 2013:779) och innan man är en del av det samhället har man möjligen inte insikt i vilken nivå som krävs och till vilken nytta kunskapen är. Alla respondenter i den här studien är i början av sin svenskspråkiga inläring och uttrycker möjligen därför ett större behov att kunna prata svenska och muntligt kommunicera med andra i samhället. Med ett ytterst begränsat svenskt nätverk har de ännu inte upplevt behovet av litteracitet i samma utsträckning som om de hade haft tillgång till det svenska samhället – det har inte synliggjorts för dem ännu. Respondenterna i den här studien lyfter fram behovet av datakunskap för att kunna betala räkningar och hitta information de behöver. Detta visar på ett behov som blivit synliggjort för dem här trots att det inte var nödvändigt i Somalia. De uttrycker också ett behov av att kunna läsa och skriva för att kunna förmedla sig med olika myndigheter vilket är ytterligare ett behov de har upptäckt här i Sverige utifrån den erfarenhet de hitintills har av den svenska litteracitetspraxisen.

6.2.3 Synen på sfi och möjligheten att påverka studierna

Respondenterna i undersökningen är överlag nöjda med sin undervisning även om somliga har förslag på förändringar och för dem förbättringar. De flesta vill ha mer språkstöd från en somalisktalande lärare och när det gäller människor som inte är

litterata på något språk bör vägen in i det nya språket till en början vara muntligt baserad eftersom läsningen enligt Franker blir meningsfull först när vi har tillägnat oss en del kunskap i och om språket (2013:775).

Enligt Kursplanen för Utbildning i svenska för invandrare ska eleverna medverka i utformandet av utbildningen och den ska utgå från individens erfarenheter och behov (SKOLFS 2012:13). Enligt Carlson (2002) är det inom sfi det svenska som ”förblir den självklara normen och någon möjlighet till delaktighet för studenterna märks inte”(Carlson, 2002:254). En av respondenterna anser sig heller inte ha mandat att kritisera eller ifrågasätta läraren och den undervisning han får vilket kan spegla den relation som finns mellan lärare och elev. Inom sfi-undervisningen är det vanligt att läraren intar en traditionell lärarroll varvid deltagaren intar en traditionell elevroll. De erfarenheter deltagaren har som ansvarstagande förälder och/eller arbetande individ utanför skolvärlden och från hemlandet, hamnar i skymundan (Franker, 2013).

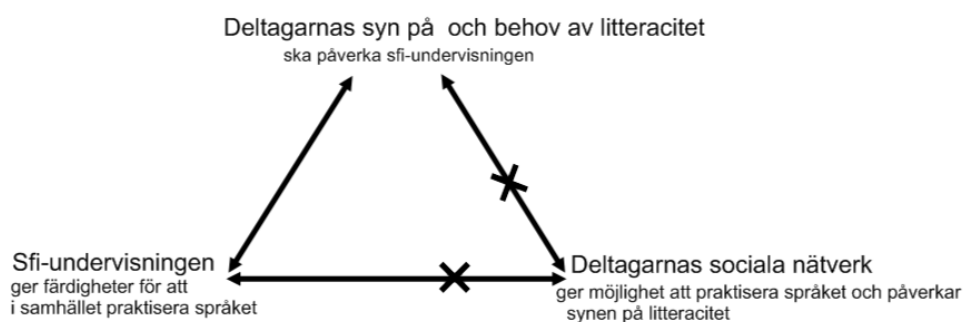
De flesta av respondenterna uttrycker dock att de anser sig ha möjligheten att själva påverka sina studier. Frågan är om innebörden av hur de själva kan påverka studierna är tydlig för dem. För att kunna diskutera och reflektera kring vilken kunskap man behöver bör någon form av metakunskap finnas. Respondenterna i studien saknar studievana och möjligen också den metakunskap som behövs för att själva kunna uttrycka vad de behöver kunna. Dessutom visar studien att de inom sina sociala nätverk inte har möjlighet att delta i svenskspråkiga sammanhang och därför inte ser vilka krav som kan komma att ställas på dem som vuxna i Sverige. Det som senare kan komma att ses som en stor brist, har i många fall inte varit ett problem tidigare i hemlandet och man ser alltså inte behovet förrän man ser den litteracitetspraxis som finns i det nya landet (Franker, 2013).

Sfi ska utgå från individernas behov och erfarenheter men i den här studien framkommer t.ex. att samtal med tolk, enligt respondenten, inte ska ske i början eftersom man måste komma in i systemet först. Följaktligen torde då inte heller någon form av kunskapsinventering eller kartläggning i samverkan med respondenterna göras innan kursstart – vilket annars skulle kunna påverka undervisningen utifrån deras behov. Istället har läraren att förhålla sig endast till kursplanen och kursmålen. Utifrån strukturbilden för *sfi* är kurs B en slutkurs för

deltagare som påbörjar sina studier inom studieväg 1. De kunskapskrav som finns för kurs B (se bilaga 2) kan dock inte sägas vara tillräckliga för att deltagaren efter avslutad kurs ska kunna sägas vara litterat utifrån den svenska litteracitetspraxisen.

6.3 Konsekvenser, förändringar och behov av fortsatt forskning

Resultatet i den här studien visar att ett stort hinder för språkutvecklingen verkar vara bristen på tillgång till sociala situationer i vilka språket kan praktiseras. Avsaknaden av dessa situationer riskerar att insikten av nyttan med litteracitet som kommunikativ resurs uteblir för respondenterna, varvid de själva kan ha svårt att uttrycka sina behov. Behov som sfi-undervisningen ska byggas på och utformas ifrån. Samspelet mellan de tre aspekterna som den här studien bygger på finns inte, varvid konsekvensen blir en modell som ser ut som följer:



Figur 6:1 Icke-fungerande trebensmodell

Sfi-undervisningen är den kontakt respondenterna har med sitt målspråk varvid det blir undervisningen som till stor del formar synen på litteracitet. Följaktligen uttrycker respondenterna en syn att läs- och skrivaktiviteter tillhör skolans värld samtidigt uttrycker de att språket hindrar dem från att få kontakt med svenska människor. För dem är det, just nu, den muntliga kommunikationen som känns mest angelägen att ta till sig för att fungera i svenska sociala sammanhang.

Franker (2013) hänvisar till Robertsson (2003) att läsningen blir mer meningsfull och att individen får en insikt i vad läsning innebär om man utgår från ett språk man behärskar muntligt (2013:776). En utveckling av samarbetet med stödlärare på modersmålet skulle följaktligen gynna alla deltagares litteracitetsutveckling även om de själva i början av sin språkinläring inte alltid tycker det.

Som det ser ut inom *sfi* i nuläget ska alla deltagare ha möjlighet att studera kurs D men om så sker idag byter individen studieväg och risken finns då att skillnaden mellan korttidsutbildade och de med mer studievana blir för stor och den korttidsutbildade ger upp sina svenskstudier (Mörnerud, 2010:24). Förslaget från sfi-utredningen skulle innebära att man inom studieväg 1 studerar hela vägen tillsammans med andra korttidsutbildade och då förhoppningsvis ges möjlighet att nå längre i sin litteracitetsutveckling. Här torde arbetet inom *sfi* grundas på den inkluderande modell för undervisning (Franker, 2013) vilken presenterades i avsnitt 3.3.2.

Den här studien väcker möjligen fler frågor än svar kring situationen för korttidsutbildade och hur de ska kunna tillägna sig en fullgod litteracitet. För det första måste man se till att *sfi* och övriga aktiviteter som individerna deltar i utifrån etableringsreformens kartläggning gynnar deras språkutveckling och utgår från deras erfarenhet och förförståelse. Insikten i att det tar lång tid att nå litteracitet på den nivå som krävs för deltagande i samhället måste finnas och tidsaspekten är av yttersta vikt för korttidsutbildade. Vidare behöver fler undersökningar göras hur upplägget av och innehållet i undervisningen inom studieväg 1 utifrån deltagarnas perspektiv ter sig. Hur angeläget är innehållet för dem? Kopplas innehållet samman med vardagen i den mån att det känns angeläget för deltagarna?

Deltagande i andra aktiviteter än *sfi* bestäms av arbetsförmedlingen och ett intresse för hur de besluten tas har väckts under studiens gång. Att låta en analfabet delta i en databaserad kurs ter sig löjeväckande men en av studiens respondenter vittnar om att sådant sker.

Riskerna med att införa en sfi-peng måste noga tänkas igenom. Hur fungerar valfriheten för de korttidsutbildade som kanske inte kan ta del av information kring vad som finns att välja på? Vad händer med kvaliteten på sfi-undervisningen om den läggs ut på fri marknad?

Då de flesta respondenter i studien uttrycker ett behov av att kunna förmedla sig med olika myndigheter bör myndigheterna i sig ifrågasätta språkbruket i sina papper. Om de skickar ut papper måste viljan vara att mottagaren förstår vad som skrivs. Som myndighetspapper är utformade idag räcker inte den litteracitet dessa respondenter i nuläget har. Förändrat ordval i pappren skulle inte förstöra funktionen

av detsamma, snarare tvärtom då fler skulle kunna ta till sig vad som förmedlas och inte hela tiden vara beroende av andra.

Ett behov av forskning finns när det gäller hur väl etableringsreformen och den kartläggning som görs inom den, svarar mot just korttidsutbildades erfarenheter, behov och förutsättningar. Det är en stor grupp individer och de kan inte negligeras i beslutsfattningen. Dessutom bär de med sig massor av erfarenheter från sitt hemland trots avsaknad av funktionell litteracitet. Endast i den här lilla studien finns såväl yrkeschaufförer som sömmerskor och butiksarbetare som vill kunna arbeta, försörja sig och fungera i sitt nya samhälle.

Referenser

- Bagga-Gupta, S. & Säljö, R., 2013. Inledning: Literacy-praktiker i och utanför skolan i *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A-C., Liberg, C och Säljö, R. (red.). Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Barton, D. 2001. Literacy in Everyday Contexts in *Literacy and motivation*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, I. 2000. *Situated literacies – Reading and writing in context*, London, New York: Routledge
- Bjelfvenstam, B. 1982. *I Somalia*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development – experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Carlson, M., 2002. *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfiundervisningen*. Göteborg: Göteborg Studies in sociology nr 13
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. New York: Routledge
- Delaktighet för integration – att stimulera integrationsprocessen för somalisktalande i Sverige*. Integrationsverkets rapportserie 1999:4, Integrationsverket: Norrköping
<www.mkc.botkyrka.se/biblioteket/Publikationer/somalia.pdf>. Hämtat 2014-04-10
- Ehlers, P. & Witzke, A. 1992. *Somalia – bakgrund och framtid*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet
- Eliaso Magnusson, J. 2010. Språk som ingång till gemenskap i *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Musk, N. och Wedin, Å. (red.), Lund: Studentlitteratur
- Esaiason, P., Giljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. 2012. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik
- Etableringsreformen
<<http://www.regeringen.se/sb/d/18104/a/229590>>. Hämtat 2013-11-08
- Forsberg, G. & Wallmark, J. 2002. *Nätverksboken – om mötets möjligheter*. Stockholm: Liber
- Franker, Q. 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext i *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Hyltenstam, K. och Lindberg, I. (red.). Lund: Studentlitteratur

Franker, Q. 2005. *Lära och utvecklas tillsammans!* Studiematerial. Alfabetiseringsundervisningen och vardagens krav på litteracitet, Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm

Franker, Q. 2007. *Bildval i alfabetiseringsundervisning – en fråga om synsätt*, Göteborg: Rosa:9, Göteborgs universitet

Franker, Q. 2011. *Val, vägar, variation. Vuxna andraspråksinlärares interaktion med svenska valaffischer*, Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms Universitet

Franker, Q. 2013. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext i *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, Hyltenstam, K. och Lindberg, I. (red.) Lund: Studentlitteratur

Franzén, E. 2001. *Att bryta upp och byta land*, Stockholm: Natur och kultur

Four resources model

<<http://www.newliteracies.com.au/what-are-new-literacies/?/116/>>. Hämtat den 2014-01-04

Gee, J. P., 1990/1996. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis group

Geiger, Birgit, 1996. Modersmålet, religionens och 'den vite mannens' språk. Några somaliska kvinnors syn på språk i *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*, Sjögren, A., Runfors, A. & Ramberg, I. (red.). Tumba: Mångkulturellt centrum

György-Ullholm, K. 2010. Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet i *Flerspråkighet, identitet och lärande*, Musk, N. och Wedin, Å. (red.). Lund: Studentlitteratur

Johansson, A. 2005. *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Kelly, B. 2007. Methodological issues for qualitative research with learning disabled children in *International Journal of Social Research methodology*, 10 (1), s. 21-35

Klefbek, J. Bergerhed, E., Forsberg, G. Hultkrantz-Jeppson, A. & Marklund, K. 1987. *Nätverksarbete i multiproblemfamiljer – forskningsprojekt i Botkyrka*. Botkyrka kommun.

Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Lagerholm, P. 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Landguiden – Somalia

<www.landguiden.se/Lander/Afrika/Somalia?p=1>. Hämtat 2014-04-10

Lindberg, I. 1996. Svenskundervisning för invandrare(sfi) i *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. K. Hyltenstam (red.). Lund: Studentlitteratur

Lindberg, I. & Sandwall, K. 2012 Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare i *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*, Vetenskapsrådets rapportserie 5, Hyltenstam, K. Axelsson, M. och Lindberg, I. (red.). Stockholm: Vetenskapsrådet i Stockholm

Luke, A. & Freebody, P., 1997 Critical Literacy and the Question of Normativity in *Constructing critical literacies. Teaching and Learning Textual Practice*, Muspratt, S. Luke, A. Freebody, P. New Jersey: Hampton Press, Inc.

McCutcheon, R.T. (ed.) 1999. *The Insider/outsider Problem in the Study of Religion – a Reader*. London: Cassell.

Mörnerud, E. 2010. *Modersmålsbaserad undervisning för invandrare*, Rapport i forskningscirkel Hyllie Park folkhögskola, Malmö: Komvux Malmö centrum

Parker, L. Lynn, M. 2002. What's race got to do with it? Critical race Theory's conflicts with and connections to qualitative research methodology and epistemology in *Qualitative Inquiry*, 8(1), s. 7-22
<<http://qix.sagepub.com/content/8/1/7.refs.html>>. Hämtat den 2014-03-11

Rydén, I-L. 2007. *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv*, Göteborg: Rosa 10, Göteborgs universitet

SKOLFS 2012:13 *Förordning om kursplan för utbildning i svenska för invandrare*, <<http://www.skolverket.se/skolfs?id=2413>>. Hämtat 2014-02-10

SOU 2013:76 *Svenska för invandrare, valfrihet, flexibilitet och individanpassning* <<http://www.regeringen.se/sb/d/16745/a/227435>>. Hämtat 2013-11-05

Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma

Säljö, R. 2005. *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*, Stockholm: Norstedts

Wedin, Å. 2010. Att läsa och skriva på sitt andraspråk i *Flerspråkighet, identitet och lärande*, Musk, N. och Wedin, Å. (red.). Lund: Studentlitteratur

Wedin, Å. & Hedman, C. 2013. *Flerspråkighet, litteracitet och muldimodalitet*, Lund: Studentlitteratur

Verhoeven, L. & Snow, C. 2001. Introduction – Literacy and motivation. Bridging Cognitive and Socioculture viewpoints in *Literacy and motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Vygotsky, L., 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bilaga 1 - Intervjuguide

Intervjufrågor till elever inom studieväg 1

Bakgrundsinformation

Kön: _____

Ålder: _____

Utbildningsbakgrund: _____

Kunskaper i fler språk: _____

Ankomst till

Sverige: _____

Tid inom Sfi-

undervisningen: _____

Sysselsättning i

hemlandet: _____

Sysselsättning i Sverige utöver studier inom utbildning i svenska för
invandrare? _____

Allmänt:

1. Kan du läsa och/eller skriva på somaliska eller något annat språk?
2. Kan du läsa och/eller skriva på svenska?
3. Hur många år har du gått i skolan?
4. Om inte alls, varför inte det?
5. Om du har det hur gammal var du då?
6. Hur vill du själv beskriva dina kunskaper i ditt modersmål?
7. Hur vill du själv beskriva dina kunskaper i svenska?

Litteracitetshändelser och litteracitetspraxis

8. Har din syn förändrats när det gäller att kunna läsa och skriva sedan du kom till Sverige?
9. Upplever du att du behöver läsa och skriva mer här än i ditt hemland?
Om ja, varför tror du?
10. Kan du försöka komma ihåg och berätta för mig i vilka situationer du kände behov av att kunna läsa och skriva i ditt hemland?
11. Kan du beskriva för mig hur du löste situationer där läsning och skrivande krävdes i ditt hemland
12. Kan du berätta för mig i vilka situationer du läser och skriver i Sverige?
13. Kan du beskriva för mig hur du löste situationer där läsning och skrivande krävdes i början i Sverige?
14. Är det någon skillnad på hur du löser dessa situationer nu?
15. Om ja, hur? Behöver du hjälp i dessa situationer? Vem hjälper dig i sådant fall?
16. Vilka språkliga/kulturella förutsättningar känner du att du har i Sverige just nu (att arbeta, delta i de situationer du önskar i samhället, fungera som den person du vill vara)?
17. Vad tänker du att du behöver mer av?
18. Känner du att du klarar dig själv i Sverige eller är du beroende av andra för att livet ska fungera som du vill?

Skolan – den formella lärsituationen

19. Hur många personer är ni i din studiegrupp?
20. Vilka olika språk finns i gruppen?
21. Är det många från ditt hemland?
22. Träffas ni endast i skolan?
23. Vilket språk pratar ni på rasterna/ i klassrummet
24. Har du tillgång till någon lärare som talar ditt modersmål? Om ja, hur ofta och ser du att det hjälper dig utifrån det du tycker att du behöver? Om nej, tror du att det hade gjort studierna lättare att ha den hjälpen?
25. Samtalar du ofta med din lärare tillsammans med tolk eller pratar ni utan tolk när ni har samtal?

26. Tror du att undervisningen i svenska hjälper dig att få ett bra liv i Sverige?

27. Vad tänker du att du behöver mer än just undervisning i svenska språket?

28. Känner du att du själv kan vara med och påverka undervisningen utifrån det just du behöver? Pratar du med din lärare om dina behov?

29. Känner du att du själv har möjlighet att ta ansvar för dina studier och studera hemma?

Tiden utanför skolan – den informella lärsituationen och (de sociala nätverken och olika domäner)

30. Kan du berätta lite om hur dina sociala kontakter såg/ser ut i ditt hemland/Sverige?

Domän	Hemland (personer och frekvens)	Sverige (personer och frekvens)
Familj		
Släkt		
Övriga (vänner, grannar, föreningar, fritidsaktiviteter)		
Myndighetspersoner		
Daglig verksamhet (arbete, skola, förskola, affär, buss etc.)		

31. Har du något mer du vill berätta för mig nu när du kan/ snart kan läsa och skriva?

Bilaga 2 – Kunskapskrav kurs B

<i>Kurs B</i>	<i>Kunskapskrav för betyget E</i>	<i>Kunskapskrav för betyget C</i>	<i>Kunskapskrav för betyget A</i>
<i>Muntlig interaktion</i> Eleven kan med stöd kommunicera i vanliga situationer i vardagslivet.	Eleven deltar i enkla samtal om välbekanta ämnen genom att framföra och reagera på påståenden, åsikter och önskemål samt ställa och besvara frågor på ett sätt som till viss del upprätthåller samtalet. Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt strategier för att förstå och göra sig förstådd.	Eleven deltar i enkla samtal om välbekanta ämnen genom att framföra och reagera på påståenden, åsikter och önskemål samt ställa och besvara frågor på ett sätt som upprätthåller samtalet relativt väl . Eleven väljer och använder på ett ändamålsenligt sätt strategier för att förstå och göra sig förstådd.	Eleven deltar i enkla samtal om välbekanta ämnen genom att framföra och reagera på påståenden, åsikter och önskemål samt ställa och besvara frågor på ett sätt som upprätthåller samtalet väl . Eleven väljer och använder på ett ändamålsenligt och effektivt sätt strategier för att förstå och göra sig förstådd.
<i>Muntlig produktion</i> Eleven kan med stöd kommunicera med ett enkelt språk och med hjälp av gester i vanliga situationer i vardagslivet.	Eleven berättar i enkel form om personliga erfarenheter och välbekanta personer, platser och händelser. Eleven uttrycker sig begripligt och till viss del sammanhängande . Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt några strategier för att göra sig förstådd.	Eleven berättar i utvecklade form om personliga erfarenheter och välbekanta personer, platser och händelser. Eleven uttrycker sig relativt tydligt och relativt väl sammanhängande . Eleven väljer och använder på ett ändamålsenligt sätt några strategier för att göra sig förstådd.	Eleven berättar i välutvecklade form om personliga erfarenheter och välbekanta personer, platser och händelser. Eleven uttrycker sig tydligt och väl sammanhängande . Eleven väljer och använder på ett ändamålsenligt och effektivt sätt några strategier för att göra sig förstådd.
<i>Skriftlig färdighet</i> Eleven kan för hand och på dator skriva några enkla texter för att kommunicera i vanliga situationer i vardagslivet.	Eleven skriver enkla och begripliga korta meddelanden, hälsningar och texter om sig själv och upplevda händelser. Eleven skapar i huvudsak fungerande sammanhang. Eleven väljer och använder på ett i huvudsak fungerande sätt några strategier för skrivande.	Eleven skriver enkla och relativt tydliga korta meddelanden, hälsningar och texter om sig själv och upplevda händelser. Eleven skapar relativt väl fungerande sammanhang. Eleven väljer och använder på ett ändamålsenligt sätt några strategier för skrivande.	Eleven skriver enkla och tydliga korta meddelanden, hälsningar och texter om sig själv och upplevda händelser. Eleven skapar väl fungerande sammanhang. Eleven väljer och använder på ett ändamålsenligt och effektivt sätt några strategier för skrivande.

<i>Kurs B</i>	<i>Kunskapskrav för betyget E</i>	<i>Kunskapskrav för betyget C</i>	<i>Kunskapskrav för betyget A</i>
<i>Hörförståelse</i> Eleven kan förstå tydligt, enkelt tal i vanliga situationer i vardagslivet.	Eleven visar sin förståelse för korta återberättade händelser, samtal, information och anpassade nyheter om välbekanta ämnen genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet . Eleven visar sin förståelse för korta och tydliga muntliga meddelanden och instruktioner i vardagslivet genom att på ett i huvudsak fungerande sätt agera utifrån dem.	Eleven visar sin förståelse för korta återberättade händelser, samtal, information och anpassade nyheter om välbekanta ämnen genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet och kommentera väsentliga detaljer . Eleven visar sin förståelse för korta och tydliga muntliga meddelanden och instruktioner i vardagslivet genom att på ett relativt väl fungerande sätt agera utifrån dem.	Eleven visar sin förståelse för korta återberättade händelser, samtal, information och anpassade nyheter om välbekanta ämnen genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet och kommentera väsentliga detaljer och enstaka nyanser . Eleven visar sin förståelse för korta och tydliga muntliga meddelanden och instruktioner i vardagslivet genom att på ett väl fungerande sätt agera utifrån dem.
<i>Läsförståelse</i> Eleven kan läsa, förstå och använda enkla texter i vanliga situationer i vardagslivet.	Eleven läser anpassade berättande och beskrivande texter om välbekanta ämnen och visar sin förståelse genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet . Eleven visar sin förståelse för personliga meddelanden, konkret information och korta, tydliga och enkla instruktioner genom att på ett i huvudsak fungerande sätt agera utifrån detta. Eleven väljer och använder några lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt.	Eleven läser anpassade berättande och beskrivande texter om välbekanta ämnen och visar sin förståelse genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet och kommentera väsentliga detaljer . Eleven visar sin förståelse för personliga meddelanden, konkret information och korta, tydliga och enkla instruktioner genom att på ett relativt väl fungerande sätt agera utifrån detta. Eleven väljer och använder några lässtrategier på ett ändamålsenligt sätt.	Eleven läser anpassade berättande och beskrivande texter om välbekanta ämnen och visar sin förståelse genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet och kommentera väsentliga detaljer och enstaka nyanser . Eleven visar sin förståelse för personliga meddelanden, konkret information och korta, tydliga och enkla instruktioner genom att på ett väl fungerande sätt agera utifrån detta. Eleven väljer och använder några lässtrategier på ett ändamålsenligt och effektivt sätt.