

Marie Carlson

”Kunskap är inget entydigt begrepp...”

Reflektioner kring kunskap, språk och lärande i sfi-utbildningen

Inledning

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

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

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

Det är avslöjande att man så ofta talar om kunskap och information i samma andetag. Vi vet att informationen flödar. Om vi inte kunde avskärma oss från den information som pumpas ut via alla medier, skulle vi dränkas i flödet. Nu förblir vi lyckligt ovetande om de allra flesta av de meddelanden som riktas till oss.

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

Dessa ord om ”kunskap” yttrade idéhistorikern Sven-Eric Liedman för några år sedan i en debatt om ”Kunskapslyftet”.¹ Detta kunskapsprojekt diskuteras nu inte längre i samma utsträckning som tidigare, men själva ordet, begreppet ”kunskap” förblir centralt, inte minst i olika undervisningspraktiker. I den här artikeln vill jag ta tillfället i akt att reflektera över just ”kunskap” och ”lärande” med utgångspunkt i en intervjustudie inom sfi-undervisning för ”lågutbildade”. Studien, som ingår i mitt avhandlingsarbete på sociologiska institutionen vid Göteborgs universitet, är gjord på två vuxengymnasier, där jag har intervjuat lärare och deltagare om uppfattningar och strategier kring kunskap, lärande och utbildning.² I projektet har det varit angeläget att försöka ta reda på hur människor som på olika sätt ingår i verksamheten, tänker och resonerar. Femton kursdeltagare och tio lärare har intervjuats, men också ett antal nyckelpersoner som handläggare på arbetsförmedling, kurator och skolledare.³ ”Invandraraktörerna”, kursdeltagarna i studien, är en turkisk migrantgrupp med fyra till åtta års skolbakgrund. Alla är vad man kallar etniska turkar, alltså inte kurder eller assyrier.⁴

En kvalitativ intervjustudie

Studien är kvalitativ i den meningen att sfi-utbildningen inte ses som någon variabel som det räknas på, utan som ett fenomen att försöka förstå och tolka från olika håll. Det har varit viktigt med flera olika

¹ Debatten ägde rum i ”OBS-kulturkvarten” i Sverige Radio, program 1.

² Projektet beräknas vara avslutat i början av år 2002. Det kan vara av intresse att också känna till att jag själv har arbetat som sfi-lärare.

³ Intervjupersonerna är anonyma och de namn som används i artikeln är fingerade.

⁴ Det har funnits flera skäl att studera just en turkisk grupp. Så har det till exempel funnits en kontinuerlig invandring från Turkiet sedan länge, vilket ger möjlighet till viss jämförelse över tid. Vidare är gruppen utbildningsmässigt en slags mellangrupp, vilket passar min studie, då jag valt att inte studera varken högutbildade eller analfabeter. Därtill har jag själv viss förkunskap om Turkiet och det turkiska utbildningssystemet. Jag har bland annat kontakter med utbildningsforskare i Turkiet och har själv gjort en mindre intervjustudie på tre vuxenutbildningscentra i Istanbul. Det har varit en viktig poäng i sfi-studien att ha det turkiska materialet att tänka med och tänka emot.

perspektiv i studien, då bilden av verkligheten är beroende av det perspektiv man betraktar den ur. Vad man till exempel ur ett perspektiv i sfi-utbildningen kan uppfatta som kontroll, stigmatisering, marginalisering, kan från ett annat håll lika gärna ses som ”frigörelse” och ”utveckling”. Utöver intervjuerna med de olika aktörerna analyseras även några centrala läromedel liksom olika dokument om och för utbildningsformen. Studien handlar lika mycket om att se på svensk kunskapssyn, kunskapshandling och kunskapskultur som på kunskapsstilar från andra kulturkretsar; alltså ett möte från två håll. Här finns viktiga generella frågor att ställa som till exempel: Vem definierar kunskap? Vad menar man med ”bra svenska”? Och varför varierar våra synsätt över tid? Vem har tolkningsföreträde? Överhuvudtaget har projektet varit inriktat på att studera sfi-utbildningen i ett bredare sammanhang genom att relatera den också till andra samhällsfenomen som språk- och utbildningspolitik, arbetsmarknad och invandrapolitik. Till stor del kan man säga att projektet är ett slags metadiskussion om sfi-utbildningen.

Intervjuerna, förda i samtalsform, är en central del i avhandlingen och utskrifterna från dessa betraktas som texter att analysera på ett likartat sätt som andra dokument.⁵ Själva intervjusituationen ses som ett tillfälle, där kunskap konstrueras i mötet, i interaktionen mellan intervjuare och den intervjuade. Det är alltså inte fråga om någon ensidigt inhämtad ”rent objektiv” information från ett antal intervjupersoner.⁶ När det gäller tolkningsföreträde frågade en av sfi-deltagarna efter det

⁵ Nästan alla sfi-deltagarna, som av en slump samtliga blev kvinnor, har valt att använda tolk, även när man talar ganska bra svenska.

⁶ Den metodologiskt intresserade rekommenderas här att läsa *Den kvalitativa forskningsintervjun* av Steinar Kvale (1997). Kvale använder två kontrasterande metaforer för att beskriva två olika slag av kunskapssökande intervjuare. I den ena metaforen beskrivs en situation med intervjuaren som en gruvarbetare, där kunskap uppfattas som en värdefull begravd metall gruvarbetaren skall gräva fram och utvinna i sin rena form. I den andra metaforen beskrivs intervjuaren som en resenär på resa i färd med att genom återkommande konversationer rekonstruera en berättelse tillsammans med de intervjuade, för att sedan kunna återberätta historien vid hemkomsten. Kunskapen finns i berättelsen som inte är statisk utan i ständig rörelse; både intervjuaren och de intervjuade deltar i berättandet och båda parter påverkas också själva av berättelsens innehåll. Jag ansluter mig alltså till den sistnämnda konstruktivistiska traditionen.

att jag stängt av bandspelaren: "Ska du skriva som du tycker eller som vi tycker?". Här förhåller det sig naturligtvis så att även om jag återger hur många direktcitat som helst, är det jag som ytterst ansvarar för analys och presentation av projektet.

Om teori och redskap i analysen

Teoretiskt inspireras projektet av en socialkonstruktivistisk ansats, vilket förenklat innebär att vi människor aktivt skapar den sociala verkligheten genom social interaktion. Dock internaliserar vi denna verklighet och uppfattar och erfar den som att den existerar oberoende utanför oss (se t.ex. Berger & Luckman 1979). Ett betydelsefullt redskap i den analytiska processen har efterhand blivit det så kallade diskursbegreppet; ett redskap som också har teoretisk betydelse. En enkel och mycket vid definition av diskurs är innebörden i vad vi säger och skriver och hur vi gör detta. I en diskursanalys ser man på hur kunskap och mening produceras genom att studera språkpraktiker eller olika framställningsordningar. I en verksamhet, som till exempel en utbildningsinstitution, söker man efter framträdande tankemönster och centrala systematiskt återkommande begrepp, som har en viss frekvens och spridning bland olika aktörer. I sfi-utbildningen har jag till exempel funnit begreppen "eget ansvar" och "autonomi" i ögonfallande och kring dessa utvecklas ett visst synsätt.

Framställningsordningar och språkpraktiker varierar förstås kulturellt och historiskt och inom olika professioner, vetenskapliga discipliner och paradigm. Man kan även tala om olika genrer, till exempel den medicinska diskursen eller utbildningsdiskursen. Inom en sociologisk referensram är det nu sällan fråga om enbart en ren textanalys, utan analysen bör också bidra till en förståelse av diskursens förutsättningar och ursprung i en samhällelig kontext. Samtidigt som diskurser konstruerar bilder av verkligheten, är det viktigt att se att de också konstituerar objekten för kunskap. Utan en diskurs om "brottslingar" eller "dårar" skulle vi inte föreställa oss dessa som speciella kategorier av människor att studera, utforska eller behandla, hävdade till exempel den franske forskaren Michel Foucault (1986; 1987). En diskurs kan även innefatta handlingsmönster, som i sin tur är åtkomliga i skrift såsom beslut, regler, anvisningar, rekommendationer, handböcker eller berättelser om utförda handlingar.

De språkliga kategorier som används, återspeglar och grundar nu inte bara verkligheten, utan sätter också ramar för vårt tänkande, vilket får konsekvenser för våra handlingar. Men det är inte heller så att diskurser helt och hållet bestämmer vår sociala verklighet, utan dessa formas samtidigt av aspekter av den verklighet som konstitueras. Norman Fairclough, en annan välbekant diskursforskare, talar här om ett dialektiskt förhållande till den sociala strukturen, vilket innebär att diskursanalysen blir fråga om att se och beforska det sociala livet som både bestämt av sociala strukturer och en aktiv symbolisk produktionsprocess, där vi människor ger innebörd åt och omformar strukturerna i fråga (Fairclough 1992). Diskursiva praktiker ses därmed inte som en gång för alla fastlagda, utan som mångfacetterade ständigt pågående processer med möjlighet till förändring och flexibilitet inom vissa ramar. Samtidigt är det väsentligt att också uppmärksamma hur makt är knutet till de olika språkpraktikerna; en makt som till stora delar handlar om att besitta, att inta rätten att definiera - att ordna och kategorisera och ge innebörd åt till exempel ”problemområden”. Inte minst blir detta tydligt i studien av sfi-utbildningen, där deltagarna ofta betraktas och definieras utifrån olika bristperspektiv i stället för vad man skulle kunna kalla ett resursperspektiv (se vidare Carlson 2000).

Utifrån det socialkonstruktivistiska synsättet konstrueras och reproduceras alltså utbildningsstrategier, liksom uppfattningar om kunskap och kompetens i olika sociala och kulturella sammanhang. Detta är sammanhang som vi egentligen alla ingår i på olika sätt. Som individ är man ofta omedveten om den kollektiva tankestilen, men den utövar, om inte ett tvång över ens tankar, så ett gemensamt ramverk. Den gemensamma tankestilen skapar därmed en riktning i vårt sökande efter frågor, svar och fakta och bestämmer vad som är problematiskt och vad som är relevant. När jag talade med såväl sfi-deltagare som lärare blev det tidigt tydligt att sfi-utbildningen är starkt diskursivt präglad med ett flertal nyckelbegrepp. Dock menade de flesta lärare att de inte läser olika styrdokument i någon större utsträckning, men genom själva undervisningspraktiken delar de ändå en gemensam referensram.

En lärare uttryckte sig så här apropå aktuella styrdokument:

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

En kommentar som jag alltså menar, kan ses som ett uttryck för sfi-utbildningens diskursiva praktik där "autonomi" tillsammans med "eget-ansvar" ingår som viktiga begrepp. Jag återkommer till dessa i diskussionen om "kunskap" och "lärande". Artikelnen är fortsättningsvis strukturerad på följande vis: först ett avsnitt om "kunskap", därefter ett avsnitt om lärande och olika kunskapsstilar och till sist några reflektioner kring deltagarnas upplevelser av att använda det svenska språket.

Hur talar man om begreppet kunskap?

Sfi-utbildningen, som ju är en frivillig skolform, styrs genom statligt fastställda nationella mål för undervisningen. Man har ingen egen läroplan utan verksamheten vilar sedan 1994 på de grundläggande värden som anges i läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf-94.⁷ Fördelningen av ansvarstagande innebär att det finns skoldokument även på lokal nivå. Varje kommun beslutar till exempel i skolplanen hur verksamheten skall organiseras för att de nationella målen skall uppnås. Därefter utarbetar varje skola en egen arbetsplan utifrån rådande förutsättningar. I mitt empiriska material ingår såväl skolplan som arbetsplan för de två skolor som studeras. Hur var det nu med det lilla ordet "kunskap" som utbildningsministern inte kunde svara på riktigt – hur skriver man i styrdokumentet och hur talar man på skolorna? Låt oss börja med att se på läroplanen för frivilliga skolformer, Lpf 94, och den värdegrund som sfi-undervisningen vilar på. Där står följande:

Kunskaper och lärande

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp....(Lpf 94).

⁷ Lsfi-91, läroplanen för sfi, upphörde därmed att gälla. I samband med denna förändring fastställde regeringen också en ny kursplan, SKOLFS 1994: 28 - Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare. Samtidigt infördes betyg och centralt fastställda prov för sfi. Proven är dock inte obligatoriska, utan skall i stället fungera som ett stöd för bedömning om så önskas.

Det förutsätts alltså en aktiv diskussion och det betonas att kunskapsbegreppet inte är entydigt. I stort sett alla som jag intervjuade, såväl nyckelpersoner som sfi-deltagare och lärare fick en och samma fråga kring kunskap: ”Vad menar du med ordet kunskap?” En lärare svarar:

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

En annan lärare uttrycker det så här:

Egentligen allting som man skulle behöva för att klara olika saker. Det kan vara att klara av livet, ett jobb vad som helst.

De intervjuade lärarna svarar överlag att kunskap för dem själva handlar om strategier, ett slags beredskap att kunna hantera olika situationer – det är ett mycket aktivt kunskapsbegrepp, ett verb snarare än ett substantiv. Som redan påpekats kan man säga att lärarnas utsagor och definitioner stämmer väl överens med vad som står i olika styrdokument. Man skulle även kunna säga att utsagor och dokument speglar en kunskapsstil som man talar om också i många andra sammanhang i det svenska samhället. Här kan man naturligtvis ställa sig frågan om vad som kommer först - dokumenten, samhällelig debatt eller lärarnas diskussion, samtal om arbete? Det är hursomhelst intressant att se hur olika språkpraktiker, diskurser löper samman. I dokumenten liksom i skolpraktiken återkommer man på olika nivåer till att eleven, den studerande, ska kunna vara aktiv, kritiskt granska texter och analysera, vara undersökande och ansvarstagande samt orienterad i arbetslivet och nå en fördjupad kunskap om det svenska samhället.

I lärarintervjuerna ställdes även en fråga om hur man trodde att kursdeltagarna skulle definiera begreppet kunskap. Som det skrivs i styrdokumentet förutsätter ju skolans uppdrag vad gäller kunskapsförmedling att det förs en aktiv diskussion i den enskilda skolan om detta begrepp. Några lärarsvar lyder:

Jag har aldrig direkt diskuterat själva ordet kunskap med eleverna, men tror att dessa direkt skulle tänka mer på skolan, på traditionella kunskaper.

Ja, kunskap är väl för dom rena skolkunskaper på något sätt. Att det gäller att man gör – skriver och berättar, att man gör

som läraren säger, att man lär sig verben. Och det är oftast tvärt emot vad man själv som lärare tycker är viktigt med kunskap. Man försöker komma ifrån ett sådant synsätt.

Lärarnas svar tyder på att man egentligen inte har diskuterat begreppet tillsammans med kursdeltagarna, utan snarare talar om vilken innebörd man tror att deltagarna föreställer sig. Dessa svar är också intressanta på så sätt att de ger en bild av hur lärarna föreställer sig att de studerande tänker. Vad har då sfi-deltagarna svarat själva? Överhuvudtaget har man haft ganska litet att säga direkt om själva ordet. Ordet tycks alltså inte ingå i det aktiva ordförrådet; åtminstone inte i ett sådant sammanhang som att man sitter och diskuterar begreppet tillsammans i en skolmiljö. När de turkiska kvinnorna spontant talar om kunskap och kanske ännu hellre om att kunna, handlar det ofta om situationer i vardagslivet utanför skolan. När vi i intervjun talade om "kunskap" har jag till exempel frågat: Vad är kunskap för dig? Och vad är viktig kunskap? Vi har även tittat i lexikon på det turkiska ordet för kunskap för dem som valde att inte använda tolk och jag har prövat med olika följdfrågor.

M: På turkiska heter det alltså "bilgi"... Om någon ber dig att förklara det ordet, någon frågar dig vad det ordet betyder - vad skulle du säga då?

F: (Det går en lång stund...) jag kommer inte ihåg.

M: Det behöver inte vara att komma ihåg – om ni pratar och någon skulle fråga – vad skulle du då säga att kunskap är – vad det betyder?

F: Kanske när min dotter blir stor måste jag ge henne kunskap.

M: Om vad då?

F: Om religionen först.

En annan kvinna säger: "Man får kunskap om olika ämnen". Då jag frågar efter exempel, får jag svaret: "Till exempel svensk kunskap – att kunna svenska". En annan deltagare säger: "Kunskap det är det man vet, medvetande – man är medveten. Språk är det viktigaste för mig att kunna. Jag har valt bort matte, det blir för mycket att läsa matte också." Dessa två personer hänvisar här till skolkunskaper, men så är det ju i en skola som frågorna ställs och jag har också i början av intervjun berättat att jag själv en gång i tiden arbetat som sfi-lärare. När jag frågar två av kvinnorna om det finns olika slags kunskap – blir det

alldeles tyst, när jag sedan undrar om de har hört ordet ofta, så säger en av dem:

Min lärare använder ordet mycket - hon är duktig.

Lärare och kursdeltagare talar alltså med förankring i helt olika sammanhang och själva kunskapsbegreppet har naturligtvis inte samma innebörd och ursprung. I synnerhet lärarna relaterar i sina svar till hur man ser på lärande, något som man knyter en hel lärandeprocess till. Lärarnas tal hänvisar till de kunskapsideal som dominerar inte bara i sfi-undervisningen, utan överlag i dagens svenska utbildningsdiskussion. För sfi-deltagarna tycks det i stället vara ett ganska obekant begrepp, åtminstone att resonera om i den svenska skolmiljön. I stort tycks metadiskussioner om kunskap och lärande lysa med sin frånvaro mellan lärare och deltagare. Delvis tycks detta bero på språkproblem, men flertalet lärare säger sig inte heller arbeta vare sig med hemspråklärare eller tolk.

Om lärande – olika kunskapsstilar

Om det nu är så att lärare och deltagare talar olika om ”kunskap”, resonerar man inte heller särskilt lika om ”lärande”. Intervjuerna visar genomgående på olika synsätt som kommer till uttryck i hur man beskriver mötet mellan lärare och kursdeltagare. Lärarna menar till exempel att deltagarna uppvisar ett repetitivt lärande och har svårt för att diskutera och kritiskt granska de texter man läser. Likaså påpekar flera av lärarna att de hos deltagarna ser ett slags respekt för lärarauktoritet; något som flera uppfattar vara störande. Man menar att sfi-deltagarna helt enkelt är vana att göra vad de blir tillsagda, vilket rimmar dåligt med den betydelse som lärarna ger ”eget-ansvar”, ett slags förhållningssätt som ”aktiv” studerande. En likartad ”lydig” inställning hos de studerande och en benägenhet att lära sig repetitivt och inte problematisera skriver man också om i den nationella utvärderingen av sfi, svenskundervisning för invandrare, *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar*, (1997, Skolverkets rapport nr 131). I utvärderingen menar man därtill att undervisningen många gånger är alltför abstrakt

för lågutbildade och det är inte många av dessa som når upp till godkänd nivå.⁸

Framför allt förhåller det sig så att skriftspråket med olika bruk av läsande och skrivande har en mycket central plats i undervisningen. Det är få av sfi-deltagarna som säger att de i någon större utsträckning använder läsande och skrivande i vardagslivet utanför skolan. Detta innebär att den lärandeprocess som äger rum i skolan troligen ofta befinner sig ofta långt ifrån många av kursdeltagarnas kunskapsvanor (se t.ex. Carlson 1996a).

Hur talar då deltagarna själva om lärande? I skoldokument av olika slag står ju återkommande att man i undervisningen skall utgå från deltagarnas behov och förutsättningar. En kvinna resonerar så här, när hon berättar om hur hon tyckte sig lära svenska när hon besökte sitt barns daghem:

Innan jag började skolan här så var jag på mitt barns daghem för inskolning. Jag lärde mig en hel del under de två veckorna för att man frågade om saker och de sade saker och det blev upprepat. Det är på det viset som man lär sig mycket bättre – här är i skolan så läraren säger någonting och man tittar i lexikon och man skriver ned det, så det man lär sig blir kvar där (= i boken) – det är lättare att glömma det då. T.ex. på dagis om läraren eller dagisfröken säger någonting och man inte förstår och man tittar i lexikon - ha, ha det var det! Man skriver inte i någon bok. För om man skriver någonstans så kommer det i glömska - om man kommer ihåg det man ska säga, då lär man sig det bättre.

Motivationen finns alltså här och nu och kvinnan talar om ett kontextualiserat lärande. Det man lär sig i skolan är ofta dekontextualiserat och kanske inte heller alltid valt utifrån deltagarnas behov. Antropologen Lisbeth Sachs tar upp en liknande problematik i sin studie om en grupp turkiska kvinnor som alla är analfabeter (Sachs 1986). Man behöver dock inte alls vara analfabet för att det ska vara viktigt att uppmärksamma den sociala och kulturella praktikens betydelse för lärande. Kommunikationsforskaren Roger Säljö har just ett sociokulturellt

⁸ Efter 18 månader har 55 % av deltagare i sfi, för högutbildade blivit godkända jämfört med 7 % av de deltagare som följde sfi i anslutning till grundläggande vuxenutbildning, alltså de lågutbildade.

perspektiv på lärande i boken *Lärande i praktiken* (2000). De diskursiva praktiker du deltar i skapar helt enkelt din förståelse av världen omkring dig. Att vara i en genuin miljö underlättar lärande; det som behövs i ett naturligt sammanhang lär man sig helt enkelt lättare. Det hävdas till och med att lärande kan vara en biprodukt när man ingår i olika praktiker. I synnerhet praktik och fler möjligheter att få tala svenska är något som samtliga sfi-deltagare och även flertalet lärare efterlyser i mina intervjuer. I den kommun som studien är gjord får sfi-deltagarna tre lektioner, 2 x 60 minuter, per dag och ingen av dem deltar i någon praktik. Detta kan jämföras med vad som skrivs i förordningen om svenskundervisning för invandrare att undervisningen så snart som möjligt skall kombineras med praktik eller förvärvsarbete för att ge deltagarna möjlighet att träna muntlig svenska (SFS, svensk författningssamling 1994: 895).

Sammantaget kan man säga att lärarnas och deltagarnas tal också skiljer sig åt angående lärande och kunskapsstilar. Lärarna är naturligtvis präglade av ett synsätt kring lärande som har en lång tradition i det svenska samhället. Inte minst har det under de senaste åren i samband med ”Kunskapslyftet” i många sammanhang rått en slags utbildningsoptimism, där man förespråkat att sikta mot en hög utbildning som viktigt, både ur individ- och samhällsperspektiv. Vissa forskare menar att vi i Sverige som individer förväntas vara samhällsinriktade, medan man i andra samhällen kanske mer ställer familjen i fokus. Dessa tankegångar framförs till exempel i stort tvärnationellt projekt kallat *Autonomy and Dependence in Family – Turkey and Sweden in Critical Perspective* med sociologerna Rita Liljeström och Elisabeth Özdalga som redaktörer. Den turkiska forskaren Sema Erder, som ingår i detta projekt, hävdar att man till och med kan tala om en särskild familjediskurs i det turkiska samhället, såväl officiellt som privat. Enligt min mening kan man tydligt höra denna diskurs även hos de turkiska sfi-deltagarna i svensk kontext. Ofta hänvisar sfi-deltagarna just till familjen och det sociala nätverk man lever i, då man diskuterar studier. Men man talar också i förhållande till det man menar sig se i Sverige. Gülay och en annan kvinna, har hamnat i en något problematisk situation i förhållande till ”svenskarna” (= lärarna), då det från skolans sida förväntas att man också studerar hemma. När de berättar förhåller de sig explicit till en ”svensk” motbild, men också till olika föreställningar inom den egna gruppen – Gülay säger:

Svenskarna förstår inte riktigt, de tror att vi är som de. De tänker bara på sina egna förutsättningar, att vi har all möjlighet att syssla med det här själva. Det kan vi inte. Lärarna har väldigt svårt att förstå oss. Hos svenska par hjälper männen till, de diskar, de delar på arbetet. Om turkiska män skulle diska någon gång, skulle det ses som en näst intill avvikande företeelse. Och dessutom om mannen arbetar utanför hemmet är det självklart att hustrun ensam ska sköta praktiskt taget allt i hushållet. Men just nu är min man arbetslös, så det spelar egentligen ingen roll om han har arbete eller ej - snarast är det fråga om ett synsätt.

De attityder och sociala roller som framträder i berättelserna liknar mycket dem som diskuterats i andra identitetsstudier om turkiska kvinnor inbegripna i så kallade moderniseringsprocesser. "Traditionella" och "moderna" livsstilar samexisterar, men fortfarande sätts hem och barn i första rummet (se t.ex. Kagitçibasi 1996, Sümer 1998). På sätt och vis kan man säga att flera av kvinnorna som intervjuats i stor utsträckning tycks reproducera etablerade könsrollsmönster. Men parallellt pågår också reflexiva bearbetningar. Kvinnorna förhandlar och interagerar i olika sammanhang och ibland bryts ny mark. Egentligen framträder en bild av ganska aktiva personer, när kvinnorna talar om olika sysslor och åtaganden. Flera av dem betonar att det vilar mycket på dem att förmedla muslimska traditioner till barnen; något som bland annat Ümit yttrar sig om:

Detta är ett ansvar – vi har det ansvaret gentemot våra barn att vi ska uppfostra dem som muslimer, eftersom vi är muslimer. Och detta blir ännu viktigare när vi bor i ett främmande land - att vi måste ge det till dem. Men det är svårt när man lever på det här viset. I Turkiet får de undervisningen i skolan, då har familjen inte så stort ansvar att ge den här religiösa undervisningen. Men å andra sidan det är väldigt svårt att fullgöra sina religiösa plikter i det här landet. Min man t.ex. han har vuxit upp här så att han är inte så intresserad av det lika mycket som jag. Så jag kommer litet i kläm mellan de här två kulturerna – det blir litet svårare för mig. Det är faktiskt ganska stor skillnad. Och det är väldigt svårt för barnen - de som växer upp här för att när de går utanför så är det en sorts kultur, och när de kommer hem det är en annan kultur – de liksom vacklar mellan dessa två. De kommer i kläm mellan dessa två.

Kvinnan talar här spontant om ”ansvar” i ett naturligt sammanhang, men ansvar blir inte lika med att göra hemuppgifter som lärarna ofta likställer med ansvarstagande. Sfi-deltagarnas livssituation med olika roller som hustru, mor, svärdotter och i vissa fall lönearbetare innebär vissa svårigheter. Rollen att vara vuxenstuderande är inte alltid den som det finns möjlighet att prioritera i första hand.

I intervjuerna har både lärare och kursdeltagare berättat innehållsrikt om såväl sig själva som om varandra när man diskuterat sfi-utbildningen. Eftersom man i undervisningen mycket sällan använder tolk eller hemspråklärare och inte heller har så mycket tid eller möjlighet tycks det sällan vara så att man känner till varandras tankegångar. Detta innebär också att lärarna inte har vetskap om de turkiska kvinnornas upplevelser av att använda det svenska språket, något som det sista avsnittet kommer att ta upp.

Att ha kunskap, men inte komma till tals

Många av sfi-deltagarnas berättelser om svensk språkpraktik berör tillkortakommanden i olika situationer. Ofta tycks det handla om hur man kan känna sig besvärad. Ibland verkar sådana tillfällen vara en fråga om uttryck för attityder och inställning hos de personer kvinnorna möter. Flera av sfi-deltagarna berättar om olika känslomässiga aspekter i förhållande till den syn de tror att svenskar kan ha på dem. Mindervärdeskänslor och en känsla av att bli ansedd som dum är inte ovanligt i dessa berättelser. På något sätt tycks man tömmas på tidigare erfarenheter och kognitiv förmåga. Denna koppling mellan språk, kunskap och intelligens skriver även forskarna Thomsson och Mohl om i en studie om ”svensk-turkiska” kvinnor i möte med svenskt arbetsliv (1998: 285). Emine, i sfi-studien, berättar om en upplevelse, där man kan läsa in just en sådan förbindelse mellan språk och kognitiv förmåga:

När vi har kommit hit blir vi nästan som barn här trots att - det gör ingenting att man har haft tidigare kunskaper, gått i skolan tidigare eller så – men när man kommer här och sätter sig och då är man precis som om man kan inte prata språket så att man har ingen mun eller inga öron – man kan inte lyssna, så att man är en nolla. Man sjunker liksom ned till att bli en nolla. Man

känner sig som man inte duger, som man inte finns. Man har kunskaper – men när jag inte kan säga i ord och ta fram mina kunskaper med språk då har jag ingen nytta av de kunskaperna. Då tror man eller man tror att i deras ögon är vi ja, okunniga, utbildade och bakåtsträvande eller ja omoderna osv. Ja, de kanske inte tänker sådant om andra, men det är så jag känner precis så att om de tror att jag duger inte till någonting – jag har inga kunskaper eller så.

Genom att inte kunna uttrycka sig fullt ut på svenska, beskriver Emine här en känsla av att andra människor kanske inte uppfattar att hon egentligen besitter några kunskaper. Ja, hon blir till och med kanske, som hon säger, ansedd som bakåtsträvande och omodern. Här finner vi också ett slags utvecklingsperspektiv i mötet med 'den andre', inflyttat i själva språkpraktiken och uttolkat av språkanvändaren själv. Just hur skilda kulturella, sociala och historiska sammanhang ger upphov till olika sätt att använda, men också att reflektera över språk har sociolingvisterna Christopher Stroud och Maria Wingstedt diskuterat i artikeln "Språklig chauvinism?" (Stroud & Wingstedt 1993). I denna artikel hävdar de:

I den västerländska språksynen kan man finna en stark övertygelse att abstrakt tänkande och intellektuell utveckling sammanhänger intimt med förmågan att använda språket i dess informativa och benämning funktioner. Populärt föreställer man sig att sambanden mellan språk och tanke är direkta och entydiga. Vidare antar man gärna att komplexitet i själva det språkliga uttryckssättet, den språkliga formen, direkt återspeglar komplexitet i intellektuell verksamhet. En dylik sammankoppling mellan språk och tanke medför att språket uppfattas som, eller görs till, en spegling av individens själsliv snarare än ett uttryck för det sociala sammanhang han befinner sig (ibid: 121).

En person som uttrycker sig på det nya språket med ett begränsat ordförråd, förmodligen med viss brytning och ej perfekt grammatik, kan enligt detta synsätt även uppfattas ha en begränsad tankeförmåga. Jag har själv i andra sammanhang pekat på att det i Sverige ibland tycks finnas en tendens att man i olika sammanhang bemöter människor från andra länder med en slags infantilisering (Carlson 1995, 1996a, 1996b). Det är mycket möjligt att mer omedvetna och oreflekterade

attityder till språk kan finnas inbegripna i ett sådant bemötande, men jag menar att man även här skulle kunna uppfatta dessa attityder som mer eller mindre outtalade uttryck, en diskurs om utvecklingstänkande i förhållande till ”den etniskt andre”.

Med sociologen Pierre Bourdieus terminologi skulle man också kunna säga att Emine liksom de andra intervjuade kvinnorna i sfi-studien har ett begränsat kapital med svenska ögon sett. Deras habitus⁹ är i regel ej erkända och blir därmed inte heller relevanta för positioner högre upp i den sociala hierarkin.¹⁰ Pedagogerna Lisbeth Eriksson och Ali Osman har uppmärksammat liknande förhållanden, då de studerat deltagare med så kallad utländsk bakgrund på några folkhögskolor i Sverige (Eriksson 1997, Osman 1999). Känslor av otillräcklighet och att inte riktigt bli sedd är återkommande teman hos de studerande även i dessa studier.

Tolkningsföreträde och dominans på den lingvistiska marknaden

En central poäng i Bourdieus språkanalys är att praktikens teori är helt avgörande; det är den sociala världens logik som styr det lingvistiska utbytet (Bourdieu 1984, 1991). Bland annat detta har jag tagit fasta på då jag närgranskat sfi-utbildningen och själva kunskapspraktiken. Språket går inte att betrakta som ett autonomt, homogent och neutralt objekt. En lingvistisk interaktion rymmer alltid sociala strukturer, såväl i det personliga vardagslivet som i officiella sammanhang. Varje språklig interaktion, hur personlig eller obetydlig den än kan tyckas, bär därmed spår av den sociala strukturen, vilken den både uttrycker och hjälper till att reproducera. De dominerande i samhället kan via en officiellt erkänd språknorm härska över de dominerade. Ett helt homogent språk

⁹ Habitus, ett innehållsrikt begrepp, kan kortfattat beskrivas som system av dispositioner som människor förvärvar genom praktisk erfarenhet inom sociala fält (Bourdieu 1990). Dessa system påverkar hur människor handlar, tänker och orienterar sig i den sociala världen.

¹⁰ Pedagogen Joyce Kemuma redogör för delvis liknande tankegångar i en habitus-studie av kenyanska kvinnor i Sverige. Genom livshistorier har de kenyanska kvinnorna berättat hur de orienterar sig i Sverige och deltar i den svenska vuxenutbildningen (2000).

eller talsamfund existerar inte i verkligheten, utan bör ses som en idealisering av en specifik uppsättning av lingvistiska praktiker, vilka har vuxit fram historiskt och haft vissa sociala existensvillkor. Det är alltså språkets sociokulturella grund som är i fokus, något som Bourdieu menar att mer ortodoxa lingvister som Ferdinand de Saussure och Noam Chomsky missar i sina analyser (Bourdieu 1984: 27–28, 31).

Språket bör med andra ord ses i sitt sociala sammanhang; skillnader i sätten att tala är förbundna med sociala skillnader. Språket används för att särskilja och sedan upprätthålla dessa skillnader och språkligt habitus kan sägas uttrycka den position en individ eller grupp intar i den sociala hierarkin. Det språk som används beror alltså inte enbart på talarens kompetens, utan också på den lingvistiska marknadens spelregler. Den som befinner sig långt från det legitima språket kan lätt marginaliseras. Det är inte svårt att föreställa sig var till exempel mindre svensktalande samhällsmedlemmar i regel hamnar i det svenska storsamhället. Språklig kompetens är därför inte enbart en fråga om att producera grammatiskt korrekta yttranden, utan handlar likaväl om en pragmatisk förmåga att göra sig själv hörd, bli tagen på allvar och respekterad, att ha auktoritet och därmed även en förmåga att dominera i språkliga sammanhang.

Vad jag nu har tagit upp av Bourdieus språkanalys, går även att överföra till diskursen om "en bra svenska" som förts under 90-talet. Denna diskurs har förekommit bland annat i samhällsdebatt, i skolpolicy och hos arbetsförmedlare som skapat egna högst konkreta utsorteringsinstrument med hänvisning till vad man kallar språkfärdigheter.¹¹ På 60- och i början på 70-talet när de flesta arbetskraftsinvandrare kom, gjorde arbetsgivare ingen stor affär av språkkunskaper eller språksvårigheter. Många arbeten krävde inte mer än en högst elementär kunskap i svenska, medan det idag ofta hävdas att "en bra svenska" är en förutsättning för samma jobb. Språkkurser och utbildning anses genomgående som ett allomfattande botemedel för olika samhällsproblem såväl som för den enskilde individen (Carlson 2001b). De turkiska kvinnorna i sfi-studien relaterar också till denna diskurs och de är starkt övertygade om att olika intyg och betyg skall

¹¹ I forskningssammanhang har denna diskurs uppmärksammats bland annat av lingvister, pedagoger och etnologer - se till exempel Boyd & Huss (2000), Stroud & Wingstedt (1993), Franzén (1997), Sjögren m.fl. (1996).

ge dem goda chanser att få ett arbete i framtiden. Endast en av kvinnorna, Ayse, som har levt i Sverige en längre tid, ifrågasätter värdet i olika intyg och dokument. Hon berättar en historia om en vän som inte fick ett jobb, när arbetsgivaren förstod att den arbetsökande var ”invandrare”. I samband med denna historia nämner Ayse vad hon uppfattar som öppen diskriminering. Hennes tvivel och kritik tycks också stämma väl överens med ett antal studier av den svenska arbetsmarknaden och ”invandrare” (se t.ex. Broomé & Bäcklund 1998, Franzén 1999, Schierup & Paulson 1994). Även inom sociolingvistisk forskning i Sverige har man funnit uttryck för diskriminering gentemot icke infödda svenskar (se t.ex. Bredänge, Boyd & Dorriots 1998).¹²

Summering

Jag har i denna artikel försökt visa på den komplexitet som finns när man går närmare in i en utbildning utifrån olika perspektiv och olika aktörers utsagor. Tydligt är att lärare och sfi-deltagare talar utifrån till stora delar olika bakgrunder och kunskapsstilar, när man diskuterar. Olika synsätt gör att det tycks uppstå vissa svårigheter i undervisningssituationen. Den sociokulturella kontexten är av stor betydelse för hur man betraktar tillvaron, såväl för lärare som för deltagare. De svenska utbildningsidealerna tycks inte helt lätt att förena med sfi-deltagarnas livssituation. Samtliga deltagare efterlyser praktik och flera talar om lärande i praktiska situationer. Vad som har varit särskilt slående i intervjuerna är att det tycks saknas en mer regelbunden och nyanserad dialog mellan deltagare och lärare. Men här finns också strukturella begränsningar i det att man inte har resurser och arbetssätt som möjliggör en social interaktion, där meningsskapande sker. Man arbetar vare sig med modersmåls lärare eller tolk och man ges inte heller tid att utveckla ett mer kommunikativt arbetssätt – såväl lärare som deltagare talar om ständigt krympande resurser i utbildningen.

¹² Naturligtvis finns här skäl att ytterligare peka på de maktaspekter som finns inbegripna i den aktuella språkpraktiken, men det kommer dock inte att mer utförligt diskuteras i denna artikel.

Referenser

- Berger, Peter & Thomas Luckman (1979) (am utgåva 1966) *Kunskaps-sociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bourdieu, Pierre (1984) Vad det vill säga att tala – Det språkliga utbytetts ekonomi. *Skeptron 1*, 1984: 27–54.
- Bourdieu, Pierre (1990) *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, Sally & Leena Huss (2000) En helhetssyn på språken i Sverige behövs! Synpunkter på Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för att främja svenska språket. I: *Multiethnica – Meddelande från Centrum för multi-etnisk forskning*, Uppsala universitet. Nr 26–27. Juli 2000, sid 14–17.
- Bredänge, Gunnel, Sally Boyd & Beatriz Dorriots (1998) *Kriterier för bedömning av utländska lärare, som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Broomé, Per & Ann-Kathrin Bäcklund (red) (1998) *S-märkt, företagets etniska vägval*. Stockholm: Studieförbundet Samhälle och Näringsliv.
- Carlson, Marie (1995) Språk och makt. Om lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan. *C-uppsats, Sociologiska institutionen* Göteborgs universitet.
- Carlson, Marie (1996a) Språk och lärande som sociokulturell konstruktion – Lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1996, Årg 1, Nr, 3, s 145–152.
- Carlson, Marie (1996b) Kunskapstraditioner i ett tvärkulturellt perspektiv – En studie av kunskap, läsande och skrivande bland lågutbildade invandrare i det svenska utbildningssamhället. *Avhandlings-pm, Sociologiska institutionen*, Göteborgs universitet.
- Carlson, Marie (2000) I diskursernas korseld– Deltagare i svenskundervisning för invandrare.” *Arbetspapper på sociologiska institutionen*, Göteborgs universitet.
- Carlson, Marie (2001a) Man måste knacka på dörren, annars är det ingen som öppnar. I: Trondman, Mats (red) “*Jag har inte riktigt gått över till en plats som är min*” – *Ungdomsstudier i tidens gråzon*. Stockholm: Atlas förlag.

- Carlson, Marie (2001b) Swedish Language Courses for Immigrants – *Integration or Discrimination? In Education and Integration or Discrimination?* I: Walford, G. (Ed) Education and Policy. Oxford: Elsevier Science Inc.
- Erder, Sema (kommande) Urban Migration and Reconstruction of Kinship Networks: The Case of Istanbul. I: Liljeström, R. & Özdalga, E. (eds) *Autonomy and Dependence in Family – Turkey and Sweden in Critical Perspective*.
- Eriksson, Lisbeth (1997) *Folkhögskolan som mångkulturell mötesplats*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel (1986) *Sexualitetens historia*. Stockholm: Gidlunds.
- Foucault, Michel (1987) Övervakning och straff. Lund: Arkiv.
- Franzén, Elsie C (1997) *Invandring och arbetslöshet*. Lund: Studentlitteratur.
- Franzén, Elsie C (1999) Formandet av en underklass – Om invandring, arbetslöshet och etnifiering. I: Eric Olsson (red) *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Kagitçibasi, Çigdem (1996) *Family and Human Development Across Cultures. A View from the Other Side*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kemuma, Joyce (2000) *The Past and the Future in the Present. Kenyan Adult Immigrants' Stories on Orientation and Adult Education in Sweden*. Uppsala Studies in Education 89. Uppsala: Uppsala University Library.
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljeström, Rita & Elisabeth Özdalga (eds) (kommande) *Autonomy and Dependence in Family – Turkey and Sweden in Critical Perspective*.
- Lpf 94 – *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet.
- Lsfi –91, *Läroplan för grundläggande svenskundervisning för vuxna invandrare. Allmän del*. Skolöverstyrelsen och Allmänna Förlaget.
- Osman, Ali (1999) *The "Strangers" Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping: Linköping University Department of Education and Psychology.

- Sachs, Lisbeth (1986) *Alfabetisering. En fråga om kultur och tänkande*. Linköping: Tema Kommunikation.
- Sahlin, Ingrid (1999) Diskursanalys som sociologisk metod. I: Katarina Sjöberg (red) *Mer än kalla fakta – Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Schierup, Carl Ulrik & Sven Paulson (red) (1994) *Arbetets etniska delning – Studier från en svensk bilfabrik*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- SFS, svensk författningssamling 1994: 895.
- Sjögren, Annick m.fl. (red) (1996) *En "bra" svenska – Om språk, makt och kultur*. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- SKOLFVS 1994: 28 Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare.
- Street, Brian V (1993) *Cross-Cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian V (1995) *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development; Ethnography and Education*. New York: Longman Group Limited.
- Stroud, Christopher & Maria Wingstedt (1993) Språklig chauvinism? I: K-O Arstberg (red) *Kultur, kultur och kultur – Perspektiv på kulturmöten i Sverige*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Sümer, Sevil (1998) Incongruent Modernities: A Comparative Study of Higher Educated Women from Urban Turkey and Norway. I: *Acta Sociologica* 1998, volume 41, s. 115–129.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Thomsson, Heléne & Annie Mohl (1998) 'Svensk-turkiska' kvinnor i mötet med svenskt arbetsliv – berättelserna om oberoendet, tryggheten och språket. I: *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg 4, nr 4, vintern 1998, s. 271–290.
- Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare – en utbildning mellan två stolar. *Skolverkets rapport nr 131*. Stockholm: Liber.