SKRIFTBRUK I VARDAGSLIV OCH I SFI-UTBILDNING

– NORDSVENSKA 21 –

Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning

En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker

av

Annika Norlund Shaswar

Institutionen för språkstudier
Umeå 2014

© 2014 Annika Norlund Shaswar
ISBN: 978-91-88466-87-7
ISSN: 0282-7182
Bilden på omslaget, *Skriftbrukspromenad,* är målad av Monica Norlund.
Omslaget är formgivet av Gabriella Dekombis vid Print & Media.
Elektronisk version tillgänglig på http://umu.diva-portal.org/
Tryck: Print & Media
Umeå, Sverige 2014

Innehåll

Innehåll **5**
Tabeller **9**
Figurer **9**
Tack! **11**
1 Utgångspunkter **13**
1.1 Bakgrund – Hur hamnade jag här? 13
1.2 Syfte och frågeställningar 14
1.3 Skriftbruksteoretiska utgångspunkter 15
1.3.1 New Literacy Studies – forskningsfältets framväxt och etablering *16*
1.3.2 Literacy på svenska *18*
1.3.3 Text och diskurs *19*
1.3.4 Skrifthändelse, skriftpraktik, skriftbruk och skriftbrukshistoria *20*
1.3.5 Tid, plats och sociotextuell domän *22*
1.3.6 Vardagligt och privilegierat skriftbruk *24*
1.3.7 Sociotextuella domäner i undersökningen *26*
1.3.8 Horisontell och vertikal diskurs *27*
1.3.9 Rekontextualisering *28*
1.3.10 Förhandling om skriftpraktiker *29*
1.3.11 Identifikation, identiteter och skriftpraktiker *29*
1.3.12 Identitet, lärande och skriftpraktiker *31*
1.4 Avhandlingens disposition 32
2.Tidigare forskning **35**
2.1 Skriftbruk i arbetslivet 35
2.2 Skriftbruk i vardagslivet 38
2.3 Skriftbruk inom utbildning 40
2.4 Skriftbruk i mötet mellan vardagsliv och utbildning 42
2.5 Kritik och utveckling inom New Literacy Studies 46
2.5.1 Skriftbruk som text och praktik *46*
2.5.2 Lokalt och globalt skriftbruk *46*
2.5.3 Pedagogisk tillämpning av forskning om vardagligt skriftbruk *48*
3.Metod **51**
3.1 Etnografiskt inspirerad materialinsamling 51
3.2 Forskarens position 52
3.3 Etiska överväganden 55
3.4 Metoder för insamling av material 56
3.4.1 Pilotstudie *56*
3.4.2 Urval, skolor och deltagare *57*
3.4.3 Information och samtycke *58*
3.4.4 Kvalitativa halvstrukturerade intervjuer *59*
3.4.5 Intervjufrågor *60*
3.4.6 Genomförandet av intervjuerna *61*

3.4.7 Observation *63*
3.4.8 Genomförandet av observationerna *64*
3.5 Metoder för dokumentation av material 65
3.6 Intervjuer och minne 67
3.7 Analytiska utgångspunkter och begrepp 68
3.7.1 Vertikal diskurs, horisontell diskurs och rekontextualisering *68*
3.7.2 Analys av diskurs som text, diskursiv praktik och social praktik *69*
3.8 Analysmetoder 70
3.8.1 Transkribering, translitterering och översättning av intervjuer *71*
3.8.2 Metoder vid analys av intervjuer *72*
3.8.3 Metoder vid analys av observationer *76*
3.9 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet 79
3.10 Skrivsätt i avhandlingens resultatkapitel 81
4 Skriftbrukshistoria **83**
4.1 Deltagarnas språkliga förutsättningar 83
4.1.1 Kurdiska *83*
4.1.2 Sorani: skriftsystem, morfologi och syntax. *84*
4.2 Rizgars skriftbrukshistoria 86
4.2.1 Uppväxt, skolgång och utbildning *86*
4.2.2 Ut i arbetslivet *89*
4.2.3 Arbetet med "Health, Safety, Environment" *91*
4.2.4 Uppbrott och flytt till Sverige *97*
4.2.5 Aspekterna värdering, identitet, språk och deltagande i Rizgars skriftbrukshistoria *98*
4.2.6 Arbetslivets skriftpraktiker i centrum – avslutande reflektioner *106*
4.3 Karzans skriftbrukshistoria 107
4.3.1 Uppväxt och skolgång *107*
4.3.2 Arbetsliv och fritid *109*
4.3.3 Aspekterna identitet, värdering, språk och deltagande i Karzans skriftbrukshistoria *110*
4.3.4 Självinitierat lärande – avslutande reflektioner *112*
4.4. Naz' skriftbrukshistoria 113
4.4.1 Uppväxt, skolgång, utbildning och arbetsliv i Kurdistan *113*
4.4.2 I Sverige *120*
4.4.3 Aspekterna identitet, värdering, syfte, artefakt och deltagande i Naz' skriftbrukshistoria *123*
4.4.4 Mångfald och motsägelsefullhet – avslutande reflektioner *129*
4.5 Zyans skriftbrukshistoria 130
4.5.1 Uppväxt, skolgång och högre utbildning *130*
4.5.2 Arbetsliv och fritid *131*
4.5.3 Ny i Sverige *133*
4.5.4 Studera svenska *133*
4.5.5 Aspekterna identitet, syfte och värdering i Zyans skriftbrukshistoria *137*

4.5.6 Från gymnasielärare till sfi-studerande – avslutande reflektioner 141
4.6 Taras skriftbrukshistoria 143
4.6.1 Uppväxt, skolgång och utbildning 143
4.6.2 Aspekterna värdering, artefakt och identitet i Taras skriftbrukshistoria 148
4.6.3 Skolans skriftpraktiker i centrum – avslutande reflektioner 150
4.7 Sammanfattning av deltagarnas skriftbrukshistoria 151
5 Skriftbruk i dag 155
5.1 Svenska för invandrare 155
5.2 Rizgars skriftbruk i dag 157
5.2.1 Rizgars skriftpraktiker i vardagslivet 157
5.2.2 Aspekterna språk och identitet i Rizgars skriftpraktiker i vardagslivet 161
5.2.3 Rizgars skrifthändelser i sfi-klassrummet 164
5.2.4 En skämtare med integritet – sammanfattande reflektioner 192
5.3 Karzans skriftbruk i dag 196
5.3.1 Karzans skriftpraktiker i vardagslivet 196
5.3.2 Aspekterna syfte, deltagande, identitet, artefakter, tid och modalitet i Karzans skriftpraktiker i vardagslivet 199
5.3.3 Karzans skrifthändelser i sfi-klassrummet 202
5.3.4 En ny chans – sammanfattande reflektioner 217
5.4 Naz' skriftbruk i dag 220
5.4.1 Naz' skriftpraktiker i vardagslivet 220
5.4.2 Aspekterna identifikation, värdering, syfte, tid och plats i Naz' skriftpraktiker i vardagslivet 226
5.4.3 Naz' skrifthändelser i sfi-klassrummet 228
5.4.4 Protester och samarbete – sammanfattande reflektioner 240
5.5 Zyans skriftbruk i dag 242
5.5.1 Zyans skriftpraktiker i vardagslivet 242
5.5.2 Aspekterna identitet, språk och tid i Zyans skriftpraktiker i vardagslivet 246
5.5.3 Zyans skrifthändelser i sfi-klassrummet 248
5.5.4 Främlingskap – sammanfattande reflektioner 259
5.6 Taras skriftbruk i dag 262
5.6.1 Taras skriftpraktiker i vardagslivet 262
5.6.2 Aspekterna deltagande, identifikation, syfte och artefakter i Taras skriftpraktiker i vardagslivet 266
5.6.3 Taras skriftpraktiker i sfi-klassrummet 267
5.6.4 Ung och orädd – sammanfattande reflektioner 279
5.7 Sammanfattning av deltagarnas skriftbruk i dag 282
5.7.1 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner 282
5.7.2 Skriftbruket i sfi:s sociotextuella domän 284
5.7.3 Samband mellan skriftbrukshistoria och dagens skriftbruk 287
5.7.4 Samband mellan skriftbruk i vardagslivet och inom sfi 288
6 Sammanfattande diskussion 291
6.1 Skriftbrukshistoria 291

6.1.1 Hemmets sociotextuella domän *293*
6.1.2 Fritidens sociotextuella domän *293*
6.1.3 Skolans och de högre studiernas sociotextuella domäner *294*
6.1.4 Religionens sociotextuella domän *298*
6.1.5 Arbetslivets sociotextuella domän *299*
6.1.6 Sfi:s och andra svenskstudiers sociotextuella domäner *301*
6.2 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner 302
6.2.1 Sociotextuella domäner och skriftpraktiker *302*
6.2.2 Vardagligt och privilegierat skriftbruk *306*
6.2.3 Identifikation och identiteter i vardagslivets skriftpraktiker *310*
6.3 Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän 315
6.3.1 Syften och skriftpraktiker *315*
6.3.2 Artefakter och teknologi *317*
6.3.3 Är sfi en privilegierad sociotextuell domän? *318*
6.3.4 Identifikation *319*
6.3.5 Deltagande, tid och plats *322*
6.3.6 Lärande inom sfi:s sociotextuella domän *323*
6.4 Samband och skiljelinjer mellan skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag 324
6.5 Samband och skiljelinjer mellan skriftbruk i vardagslivet och inom sfi 329
6.5.1 Konflikter och skiljelinjer *329*
6.5.2 Samband och skiljelinjer mellan skriftpraktiker inom sfi och vardagsliv *331*
6.6 Fortsatt forskning 334
7 Sammanfattande reflektioner kring metod och etik **335**
7.1 Metodval 335
7.2 Att intervjua 335
7.2.1 Integritet *335*
7.2.2 Platsens inverkan *335*
7.2.3 Familjemedlemmars närvaro under intervjuerna *336*
7.2.4 Att få syn på det osynliga vardagliga skriftbruket *337*
7.2.5 Intervjuspråk *338*
7.3 Att observera 339
7.4 Att analysera och skriva om skrifthändelser och skriftpraktiker 340
Summary **341**
Litteratur **358**
Bilagor **372**
Bilaga 1. Information till deltagare 372
Bilaga 2. Intervjuguide 374
Bilaga 3. Transkribering och översättning 386
Bilaga 4. Referenser till materialet 387

Tabeller

Tabell 1. Deltagarnas ursprung, modersmål och sfi-kurs 58
Tabell 2. De språk som användes i intervjuerna och platserna där de utfördes ... 62
Tabell 3. Metoder och material i undersökningen 66
Tabell 4. Species och bestämdhet i sorani 85
Tabell 5. Skriftpraktiker i deltagarnas skriftbrukshistoria 292
Tabell 6. Skriftpraktiker i deltagarnas vardagsliv i dag.....303
Tabell 7. Skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän 315

Figurer

Figur 1. Diskurs som text, interaktion och kontext. 69
Figur 2. Läsande och skrivande i kontext. 70
Figur 3. Aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker. 74
Figur 4. Begreppen vardaglig, dominant, personlig, professionell, institutionell. ..309

Tack!

När jag fick veta att jag hade blivit antagen till forskarutbildningen i språkvetenskap med inriktning mot nordiska språk hoppade jag jämfota av glädje. Det blev startskottet på en resa som tidvis har varit arbetsam men som har varit lärorik och intressant och som jag hela vägen har varit otroligt glad att få göra. Nu när jag slutligen har kommit till ändhållplatsen är det många jag vill sända ett varmt tack till.

Först och främst vill jag tacka studiens fem deltagare: Karzan, Naz, Rizgar, Tara och Zyan. Tack för att ni släppte in mig i era hem och i era sfi-klassrum! Utan er hade det inte blivit någon avhandling. Tack också till klasskamrater, lärare, rektorer och annan personal på sfi-skolorna för att ni öppnade dörrarna för mig och lät mig vara med under lektionerna.

Sedan vill jag förstås också tacka min huvudhandledare Lars-Erik Edlund och min biträdande handledare Ann-Catrine Edlund. Er vägledning har varit helt ovärderlig! Ni har generöst bidragit med er tid och er djupa kunskap om forskningsprocessen och avhandlingsskrivande. Handledningen har kännetecknats av en balans mellan uppmuntran och konstruktiv kritik som har hjälpt mig framåt under hela arbetet. Tusen tack!

Jag vill också tacka de personer som läst och kommenterat tidigare versioner av avhandlingstexten. Särskilt vill jag tacka mittseminarieopponenten Mona Blåsjö och slutseminarieopponenten Zoe Nikolaidou. Ni gav mig båda konstruktiv kritik som var till stor hjälp i det fortsatta skrivandet.

Ett tack riktas även till Ferhad Shakely, universitetsadjunkt i kurdiska vid Institutionen för lingvistik och filologi vid Uppsala universitet. Tack för att du tog dig tid att svara på mina frågor om kurdiska.

Mina doktorandkollegor vid Institutionen för språkstudier har betytt mycket under de här åren. Tack för lunchprat, skrivarinternat, korridorsnack och litteraturtips bland mycket annat! Ingen nämnd men heller ingen glömd!

Även mina föräldrar Monica och Lars-Olow Norlund vill jag nämna. Tack mamma för bilden till avhandlingens framsida! Tack också för barnvaktning i avhandlingsskrivandets slutskede. Och tack pappa för att du planterade idén om forskning i mitt huvud en gång för länge sedan!

Sist vill jag tacka mina älsklingar: min fantastiske man Kamal och våra underbara barn Vera och Vidar. Tack för att ni finns. Puss på er!

Umeå universitet den 29 oktober 2014

1 Utgångspunkter

I detta kapitel ges först en bakgrund till mitt val av avhandlingsämne. Därefter presenteras avhandlingens syfte och frågeställningar, teoretiska utgångspunkter och begrepp, tidigare forskning samt de metoder som använts för insamling, dokumentation och analys av material.

1.1 Bakgrund – Hur hamnade jag här?

Jag har valt att skriva en avhandling om vad personer som studerar svenska för invandrare (sfi) läser och skriver inom sfi-utbildningen och i vardagslivet. Deltagarna i studien är kurder. Hur hamnade jag här? Varför undersöker jag detta? Svaren på dessa frågor är kopplade både till mitt privatliv; att jag är gift med en kurdisk man, och till mitt yrkesliv; att jag arbetat som lärare i sfi och svenska som andraspråk. När jag träffat min man bestämde jag mig tidigt för att jag ville lära mig hans modersmål sydkurdiska som även kallas sorani. Det fanns två anledningar till detta. Den ena anledningen var att jag alltid har varit intresserad av och velat lära mig språk. Den andra anledningen var att jag ville kunna förstå och samtala med min man, hans släktingar och vänner på deras modersmål. Jag läste först kurdiska vid Uppsala universitet och sedan lyssnade jag när min man pratade och började försöka samtala med honom och andra kurder i vår närhet. Jag lärde mig så småningom att relativt obehindrat tala om vardagliga ämnen på sorani och under arbetet med avhandlingen har jag haft stor nytta av mina språkkunskaper. Genom dem har jag kunnat informera om studien och utföra intervjuerna med deltagarna på deras modersmål. Att kunna tala med kurder på kurdiska har också hjälpt mig att få en inblick i hur det är att vara kurd och leva i Sverige.

Innan jag påbörjade forskarstudierna undervisade jag under sju år på olika kurser i svenska som andraspråk. Jag undervisade både ungdomar och vuxna och arbetade inom flera olika skolformer, bl.a. sfi. Under min tid som lärare lade jag ibland märke till att jag och de studerande inte riktigt tänkte på samma sätt kring de skrivna texter som ingick i undervisningen. När jag exempelvis delade ut övningsstenciler eller grammatikprov där jag hade formulerat skriftliga instruktioner som jag tyckte var tydliga, märkte jag att några av de studerande inte förstod instruktionerna eller att de tolkade dem på ett annat sätt än jag hade tänkt mig. Samma sak hände ibland när jag hade planerat övningar där de studerande skulle diskutera en text i grupp. Sådana situationer fick mig att undra vad som egentligen ligger bakom att lärare och studerande ibland tänker så olika kring läsande, skrivande och texter.

När jag hade undervisat i svenska som andraspråk i några år skrev jag en magisteruppsats i nordiska språk. Där undersökte jag skrivandet i min egen familj (Norlund Shaswar 2006). Under tretton dagar samlade jag in alla

texter jag själv, min man och vår dotter, som då var 10 år, skrev i vårt hem. Jag tog reda på kontextuella faktorer runt skrivandet, som när, var hur och varför vi hade skrivit texterna. Därefter analyserade jag vårt skrivande utifrån ett socialt inriktat perspektiv med forskningsfältet New Literacy Studies som teoretiskt ramverk. Genom dessa erfarenheter från privatliv, yrkesliv och studier blev jag övertygad om att människors skriftanvändning i vardagslivet är en nödvändig utgångspunkt vid utformningen av framgångsrik andraspråksundervisning. Jag blev intresserad av att undersöka hur sfi-studerandes läsande och skrivande i vardagslivet kan påverka deras läsande och skrivande i klassrummet och vice versa.

Ett ökat intresse för andraspråkslärande i vardagslivet har växt fram och resulterat i ett antal socialt inriktade undersökningar om svenska som andraspråk (se t.ex. Nauclér 2004, Obondo, Olgaç & Robleh 2005, Lundgren 2005). Fortfarande finns dock inte så mycket forskning om vuxnas andraspråkslärande där kopplingar görs mellan läsande och skrivande i vardagsliv och klassrum. När jag fick möjligheten att i denna studie utföra en sådan undersökning kändes det därför mycket angeläget och motiverande.

I min studie utforskar jag hur fem kurder som studerar sfi förhåller sig till och använder skrift. Studien innefattar dels deras individuella skriftbrukshistoria, dvs. deras läsande och skrivande under tiden fram till dess att de påbörjade sina nuvarande sfi-studier, dels deras skriftbruk i dagsläget. När det gäller dagsläget undersöker jag läsande och skrivande såväl inom sfi-undervisningen som i deltagarnas[1] vardagsliv. Jag har valt att undersöka soranitalande kurders läsande och skrivande eftersom detta urval av deltagare gör det möjligt att utföra intervjuer med deltagarna på deras modersmål.

1.2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria samt deras nuvarande skriftpraktiker i vardagslivet och inom sfi-studierna. Samband och skiljelinjer mellan de undersökta sociotextuella domänernas skriftpraktiker förklaras. Vidare utforskas samspelet mellan deltagarnas skriftbrukshistoria och deras skriftpraktiker i dag. En analys görs av samband mellan identitet och skriftpraktiker samt mellan lärande och skriftpraktiker. Dessutom diskuteras även huruvida studiens resultat kan användas pedagogiskt och didaktiskt.

Studiens syfte genererar följande frågekomplex:

1. Hur berättar deltagarna om sin skriftbrukshistoria? Hur kan kopplingarna mellan identitet och skriftbrukshistoria förstås? Hur kan

[1] Jag väljer att kalla dem deltagare eftersom de deltar aktivt i studien. I intervjuerna interagerar de med mig och vid klassrumsobservationerna interagerar de med sina klasskamrater och lärare.

deltagarnas skriftbrukshistoria påverka deras skriftpraktiker i vardagslivets sociotextuella domäner respektive i sfi:s sociotextuella domän?
2. Hur kan skriftpraktikerna i vardagslivets sociotextuella domäner respektive i sfi:s sociotextuella domän förstås? Hur kan deltagarnas identitet i relation till skriftpraktikerna beskrivas och förklaras?
3. Hur kan sambanden och skiljelinjerna mellan skriftpraktikerna i vardagslivets sociotextuella domäner och sfi:s sociotextuella domän beskrivas och förklaras?

För att tydliggöra hur undersökningens syfte och frågeställningar är kopplade till teoretiska utgångspunkter redogörs nedan för framväxten av det tvärvetenskapliga forskningsfältet New Literacy Studies samt begrepp som är viktiga för den skriftbruksteoretiska analysen i denna studie.

1.3 Skriftbruksteoretiska utgångspunkter

Min studie är grundad i ett socialt inriktat perspektiv på läsande och skrivande. Detta betyder självfallet inte att jag förnekar att det också finns kognitiva aspekter på vad som sker när människor läser och skriver. Läsande och skrivande består av såväl kognitiva färdigheter som sociala praktiker. För att kunna läsa är det nödvändigt att känna igen och memorera bokstävers visuella former, förstå sambandet mellan bokstav och ljud samt känna igen och minnas ord. Allt detta kräver kognitiva förmågor. Men i denna avhandling blir det inte de kognitiva förmågorna som hamnar i centrum eftersom studiens syfte är inriktat på vad människor använder läsande och skrivande till i olika situationer i sina liv och hur de värderar och identifierar sig i förhållande till det de läser och skriver.

Ett socialt inriktat perspektiv på läsande och skrivande finns inom de delvis överlappande forskningsperspektiven Critical Literacy (CL), New London Group (NLG) och New Literacy Studies (NLS). CL, NLG och NLS är överlappande på så sätt att delar av forskningen kan beskrivas som hemmahörande inom fler än ett av dessa forskningsperspektiv. Vidare är forskning som utförs utifrån något av perspektiven ofta inspirerad av studier som gjorts utifrån något av de andra perspektiven.[2] I min egen studie har jag främst hämtat inspiration från NLS och i forskningsöversikten fokuserar jag därför huvudsakligen på denna forskningstradition. Men p.g.a. den överlappning som finns inom den socialt inriktade läs- och skrivforskningen kommer jag delvis även att beröra studier som kan betecknas som hemmahörande inom andra socialt inriktade perspektiv, som CL och NLG.

[2] Roz Ivanič har exempelvis undersökt *skrivande* och *identitet* i en undersökning som är grundad i såväl CL som NLS (Ivanič 1998). Ett annat exempel är Hilary Janks som utformar en pedagogisk modell grundad i CL och som har integrerat begreppet *redesign* från NLG med sitt begrepp *pedagogy of reconstruction* (Janks 2010:18).

1.3.1 New Literacy Studies – forskningsfältets framväxt och etablering

Inom det tvärvetenskapliga forskningsfältet NLS betonas att läsande och skrivande är sociala praktiker vars utformning och betydelse varierar beroende på i vilket sammanhang aktiviteterna äger rum. När människor läser, skriver eller deltar i ett samtal kopplat till skrivet språk sker detta alltid under specifika omständigheter. Skilda domäner och samhällsinstitutioner är förknippade med skilda typer av sociala relationer, identiteter, värderingar, kunskaper och sätt att lära (Barton 2007:37ff.; Lankshear & Knobel 2006:235). Läsande och skrivande är därför inte samma sak när det äger rum i ett klassrum, ett vardagsrum, på tunnelbanan, i mataffären eller på arbetsförmedlingen. I Sverige benämns forskning inom NLS *skriftbruks-forskning* eftersom den är inriktad på människors användning av skrift (Blåsjö 2010:31).

Att sociala och kulturella faktorers betydelse för läsande och skrivande lyfts fram har delvis sin grund i forskningsläget när NLS började växa fram i början av 1980-talet (se t.ex. Street 1984; 2003; 2009). Framväxten skedde nämligen till stor del som en reaktion på det individinriktade och kognitiva perspektiv på läsande och skrivande som dittills hade dominerat inom läs- och skrivforskningen. Psykolingvistiska metoder hade främst använts och fokus hade till stor del legat på kognitiva processer hos den enskilda individen. Ofta hade studierna inriktats på skolans läsande och skrivande och i centrum var bedömningen av elevers färdigheter. *New* i benämningen *New Literacy Studies* kommer också av att fältet erbjöd ett alternativ till det tidigare psykolingvistiska paradigmet inom läs- och skrivforskning (Lankshear & Knobel 2006:24). NLS innebar alltså ett nytt sätt att tänka kring vad läsande och skrivande var som sociala fenomen.

En annan aspekt på den tidigare läs- och skrivforskningen som man vände sig emot var indelningen av kulturer i *oral cultures* och *literate cultures* (t.ex. Goody 1977; Ong 1982). Dessa typer av kulturer ansågs vara sinsemellan mycket olika och man talade därför om en *great divide* mellan dem. Läs- och skrivförmågan ansågs i sig medföra ett antal kognitiva effekter, som förhöjd intelligens, och kulturella effekter, som modernisering och komplexitet. I början och mitten av 1980-talet kom flera studier som visade hur användningen av skrift varierade i olika miljöer. Detta blev inledningen till ett ifrågasättande av ”great divide” och det kognitiva perspektivet. I stället betonades sociala, kulturella, institutionella och historiska faktorer.

Till *den första generationens studier* inom New Literacy Studies hörde enligt Baynham och Prinsloo (Baynham 2004:285; Prinsloo & Baynham 2008:4; Baynham & Prinsloo 2009:1) studier gjorda av Scribner & Cole (1981), Scollon & Scollon (1981) Heath (1983) och Street (1984). Här sattes ramarna upp för NLS genom att grundläggande begrepp och utgångspunkter

initierades. Scribner & Cole (1981) undersökte samband mellan läsande, skrivande, kultur och kognition inom olika skriftkulturer bland Vai-folket i Liberia. De kartlade de kognitiva färdigheter som är kopplade till olika typer av läsande och skrivande och konstaterade att färdigheterna i hög grad varierar med de övergripande sociala praktiker som de ingår i. Scribners & Coles resultat motsade alltså att det skulle finnas ett generellt samband mellan läs- och skrivfärdighet i sig och vissa kognitiva effekter (Scribner & Cole 1981:132f.). De utvecklade också begreppet *praktik* som har blivit av central betydelse för forskning inom NLS (Scribner & Cole 1981:236f.).

Scollon & Scollon (1981) undersökte samband mellan läsande och skrivande, narrativitet och ”face” i engelsk-athapaskisk[3] interetnisk kommunikation i Kanada. De kom fram till att diskursmönstren, dvs. mönstren för användningen av språk i tal och skrift, varierade mellan anglo-kanadensisk och athapaskisk kultur. Diskursmönstren är kopplade till hur människor i olika sociala grupper förstår sin plats i världen, med andra ord människors skilda sociala epistemologier. Anglo-kanadensare och athapasker deltog därigenom i samtal och skrivande på olika sätt, vilket resulterade i inter-etniska kommunikationssvårigheter.

Även Shirley Brice Heath (1983) upptäckte samband mellan sociala epistemologier och användningen av tal och skrift. Heath undersökte hur barn i tre olika lokalsamhällen i sydöstra USA lärde sig att tala och skriva. I studiet av hur skrift användes utgick hon från begreppet *literacy event,* på svenska *skrifthändelse*[4] (Heath 1983:386). Heath kopplade skillnader i användningen av skrift till socioekonomiska och kulturella faktorer. Hon visade också att skillnaderna i skriftanvändning inom hemkontext och skolkontext var stora för de barn som kom från arbetarklassfamiljer och att dessa skillnader medförde svårigheter för barnen när de skulle delta i läsande och skrivande kopplat till skolan.

Brian Street (1984) utmanade vad han kallade den *autonoma modellen*, dvs. förståelsen av läsande och skrivande som universella, kontextuellt obundna kompetenser. Under 1970-talet hade han utfört en studie av läsande och skrivande på den iranska landsbygden. Där hade han undersökt hur människor läste och skrev i olika kontexter: med koppling till skolor, koranskolor samt handel. Utifrån denna undersökning utvecklade Street *den ideologiska modellen* som innebär att all användning av skrift är rotad i en specifik världsbild. Street konstaterade att när människor läser, skriver eller på annat sätt använder eller tänker kring skrift sker detta alltid inom en viss kontext där vissa socialt konstruerade kunskapsteoretiska principer råder. I

---

3 *Athapaskiska* är en gren av språkfamiljen na-dene i Kanada och USA. Det största språket är navajo vilket har över 100 000 talare (Nationalencyklopedin 2014, ”athapaskiska”. http://www.ne.se.proxy.ub.umu.se/athapaskiska, hämtad 2014-09-28).

4 Begreppet *literacy event* kallas på svenska *skrifthändelse*. Se t.ex. Karlsson 2006: 23. Begreppet presenteras nedan i avsnitt 1.3.4.

detta avseende är användningen av skrift alltid ideologisk och kan därför inte studeras lösryckt från sin kontext. En annan följd av den ideologiska modellen blir enligt Street att det är bättre att tala om *literacies* i plural än *literacy* i singular (Street 2009). I mitten av 1980-talet införde han därför begreppet *multiple literacies*.

Under 1980- och 1990-talet kom de begrepp och utgångspunkter som grundlagts i tidigare forskning inom NLS att utvecklas vidare i en lång rad empiriska studier. *Andra generationens studier* benämns dessa av Baynham och Prinsloo (Baynham 2004:285, Prinsloo & Baynham 2008:4, Baynham & Prinsloo 2009:1). Dessa studier utfördes bl.a. av Besnier (1993), Kulick & Stroud (1993), Baynham (1995), Barton & Hamilton (1998), och Prinsloo & Breier (eds. 1996). Många andra studier utfördes också bl.a. i Madagaskar, Marocko, Ghana, Indien, Namibia, Peru, Australien, USA, Storbritannien och på andra platser (Prinsloo and Baynham 2008:4).

Den största delen av forskningen inom NLS har varit antropologiskt eller sociologiskt inriktad och utgått från etnografisk metodologi (Prinsloo & Baynham 2008: 4f., 11). Användningen av skrift studeras i den mångfald av skilda sammanhang där människor lever sina vardagsliv (Prinsloo & Baynham 2008: 1f.). Studierna har utgått från "linguistic ethnography" i kombination med diskursanalys samt sociokulturella och sociolingvistiska metoder (Prinsloo & Baynham 2008:3f.). Många studier har varit småskaliga och använt sig av observation eller inspelning av skrifthändelser i en viss kontext. Begreppen *skrifthändelse* och *skriftpraktik* har varit de analytiska verktyg som studierna ofta utgått från vid analysen av skriftbruket. Både människors aktiviteter och deras förståelse av läsande och skrivande brukar studeras (Prinsloo & Baynham 2008:11, se även Gee 1990, 2000 för en översikt).

Under NLS:s framväxt och etablering har begrepp viktiga för skriftbruksforskning utvecklats. Nedan presenteras de begrepp som är viktiga för min studie.

1.3.2 Literacy *på svenska*

Det engelska begreppet *literacy* är centralt inom NLS, men svårt att översätta till svenska eftersom det innefattar så många olika betydelser. Med *literacy* avses för det första läs- och skrivkunnighet, dvs. kompetenser och färdigheter kopplade till läsande och skrivande. För det andra syftar literacy på de värderingar, betydelser och kulturella aspekter som är kopplade till hur skrift används inom en grupp eller ett samhälle (Blåsjö 2010:35f.; Karlsson 2006:15). För det tredje avses den konkreta användningen av skrift i olika situationer (Karlsson 2006:14ff.; Karlsson 2011:not 2 s. 19; Söderberg & Larsson 1993:23ff.). Utöver dessa tre betydelser används *literacy* även med en överförd betydelse om behärskning av eller kunskap om ett visst område. *Computer literacy*, *cultural literacy*, *information literacy* och

political literacy är exempel på en sådan användning av begreppet (Barton 2007:12). Ett problem med att på detta sätt utvidga innebörden så att det omfattar en mängd kunskaper och förmågor av skilda slag är att betydelsen i ordet riskerar att tunnas ut (Westman 2009:40). Det begrepp som i denna studie används för literacy är *skriftbruk*.

1.3.3 Text och diskurs

Begreppen *text* och *diskurs* är av stor vikt i denna studie, såväl ur teoretisk som metodologisk synvinkel. Begreppet *text* reserveras i undersökningen för ett yttrande i skriven form där ett symbolsystem för interaktion använts. Förutom skrivet språk kan symbolsystemet utgöras av siffror, notsystem m.m. Genom att jag reserverar *text* för det skrivna skiljer sig min användning av begreppet från exempelvis Faircloughs (2001:19f.). Detta val syftar till att underlätta en beskrivning av och diskussion om sambanden mellan det talade och det skrivna. Jag studerar här det skrivna språket som en produkt snarare än som en process, dvs. texten som ett ting. I likhet med exempelvis Kress (2003:86) ser jag texten som en produkt av en social handling som äger rum i ett visst sammanhang. Texten är en kulturellt grundad enhet i det avseendet att den har ett stöd i en tolkningsgemenskap som definierar och känner igen den som en text (Karlsson & Strand 2012:113f.). Därigenom är den en tämligen stabil enhet. Exempel på texter som deltagarna i denna studie läser och skriver är inköpslistor, stenciler, anteckningar på whiteboardtavlor och textmeddelanden på mobiltelefoner. Det är således endast vissa av texterna i materialet som är tryckta.

Begreppet *diskurs* har i denna studie tre innebörder. För det första används det i en generell betydelse om tal och skrift sammanvävt med visuella aspekter som gester, ansiktsuttryck och kroppshållning (Fairclough 2001:22). I denna studie är dock det verbala språket i centrum. När *diskurs* används med denna generella innebörd beskriver det språk som en aspekt av den sociala världen som står i ett dialektiskt förhållande till andra aspekter (Fairclough 2003:3f., 214f., Chouliaraki & Fairclough 1999:28). Även om diskursiva praktiker är en viktig aspekt av den sociala världen finns nämligen andra aspekter av den som inte endast har diskursiv-lingvistisk karaktär (Winther Jørgensen & Phillips 2000:67). Dialektiken består i att diskursiva praktiker i ett nära samspel både konstituerar och konstitueras av icke-diskursiva sociala praktiker och sociala dimensioner (Winther Jørgensen & Phillips 2000:67f.; Fairclough 2003:3f.). När det gäller sfi-utbildning består dialektiken exempelvis av en samverkan där diskursiva praktiker för produktion och konsumtion av texter som läses och skrivs i klassrummet både påverkar och påverkas av sfi-utbildningens institutionella struktur. De diskursiva praktiker, där tal och skrift produceras och tolkas, ingår alltså som en viktig del när den sociala världen konstitueras genom att människor handlar och interagerar i konkreta sociala sammanhang i sina

vardagsliv (Fairclough 1995:18). Men i den generella innebörden av begreppet *diskurs* innefattas även diskurs som en social konstruktion av verkligheten, dvs. som en typ av kunskap.

För det andra har diskurs även en mer specifik innebörd då det används om olika sätt att förstå, tala och skriva om världen utifrån olika synvinklar (Fairclough 2003:4, 124, 214f.; 1995:18f., 56). Svensk jämställdhetsdiskurs är ett exempel på en diskurs i denna bemärkelse.

För det tredje står *diskurs* för organiseringen av kunskap (Bernstein 2000:157ff.). Vad som avses med *diskurs* i denna bemärkelse redogörs för i avsnitt 1.3.8.

1.3.4 Skrifthändelse, skriftpraktik, skriftbruk och skriftbrukshistoria

Med *skrifthändelse* avses en kommunikativ händelse där skrift ingår, exempelvis genom att den läses, skrivs eller är utgångspunkten för muntlig interaktion (Barton 2007:35; Karlsson 2006:23). En skrifthändelse kan exempelvis bestå i att någon läser ett recept i samband med matlagning, skriver en statusuppdatering på Facebook eller chattar med sina vänner. Skrifthändelser är konkreta på så sätt att de, åtminstone delvis, är observerbara (Street 2000:21). Forskaren kan iaktta skrifthändelsen vid det tillfälle och på den plats där den äger rum. Denna uppfattning om skrifthändelsen som konkret och möjlig att iaktta har dock på senare tid problematiserats inom NLS. Skrifthändelser har potential att överskrida tid och rum (Baynham & Prinsloo 2009:11f.). Ett exempel på detta kan hämtas från Zyan, en av deltagarna i denna studie. När hon sitter i sfi-klassrummet och interagerar med sin son via sms medan han befinner sig i sin skola äger en skrifthändelse rum på två platser samtidigt.

Den interaktion som skrifthändelsen utgörs av kan ske enbart genom tal, enbart genom skrift eller genom en kombination av tal, skrift och andra semiotiska system som noter, bilder eller siffror (Barton & Hamilton 1998:9; Karlsson 2003:19). Hur central skriftens betydelse är i en skrifthändelse varierar. Skriven text i någon form ingår alltid, men är inte alltid det medel varigenom interaktionen sker. En skrifthändelse kan också utgöras av muntlig interaktion där en text, exempelvis en tidningsartikel, utgör samtalsämnet (Heath 1983:386; Karlsson 2003:19; Baynham & Prinsloo 2009:11f.). Det senare fallet är ett exempel på att det inte är nödvändigt att texten finns i samma rumsliga kontext som deltagarna i skrifthändelsen. En diskussion om en tidningsartikel som lästs hemma vid frukostbordet kan sedan diskuteras i fikarummet på arbetsplatsen.

Skrifthändelser ingår som delar i *skriftpraktiker*. Till skillnad från en skrifthändelse som är möjlig att empiriskt observera, är *skriftpraktik* ett begrepp på en mer abstrakt nivå (Barton & Hamilton 1998:6f.; Barton & Hamilton 2000:7; Hamilton 2000:16; Street 1993:12f.). I en skriftpraktik

återkommer två eller flera av aspekterna på en skrifthändelse regelbundet (Ivanič 2009:117). Skriftpraktiker fungerar som länkar mellan människors aktiva deltagande i skrifthändelser och de sociala strukturer där skrifthändelserna är inbäddade (Street 2000:21). Skriftpraktiken är alltså ett mellanled mellan det konkreta, observerbara och det abstrakta, strukturella. En skriftpraktik utgör ett allmänt kulturellt utformat mönster för hur skrift brukar användas i ett visst sammanhang. När människorna som ingår i detta sammanhang deltar i en viss skrifthändelse fungerar skriftpraktiken som en referenspunkt för dem. I skriftpraktiker ingår såväl individuella som sociala processer. Vissa aspekter av praktiker är därför inte möjliga att observera. Exempel på sådana är kunskaper, föreställningar, värderingar och identitet. Utifrån gemensamma kunskaper, värderingar och identiteter kan människor förenas i samspel kring skrift. Vissa aspekter av skriftpraktiker kommer alltså till uttryck genom observerbara aktiviteter eller artefakter medan andra inte gör det.

Ivanič (2009) menar att definitionen och användningen av begreppet *skriftpraktik* inom skriftbruksforskning behöver nyanseras. I dagsläget används begreppet med tre olika betydelser (Ivanič 2009:100). För det första refererar begreppet till människors aktiviteter med skrivna texter till skillnad från att enbart fokusera på de lingvistiska och eventuellt semiotiska aspekterna på texterna i sig själva. För det andra används begreppet *skriftpraktik* om alla sociala praktiker som är textuellt medierade. Denna användning av begreppet innefattar såväl praktiker för vilka skrift är grundläggande, exempelvis tidningsläsande, som praktiker där skrift är viktigt men inte omistligt, exempelvis att kämpa mot rasism, till praktiker där skrift är tämligen perifert, exempelvis hunduppfödning. För det tredje refererar begreppet till småskaliga praktiker på mikronivå, dvs. hur en eller ett fåtal konstituerande aspekter på en praktik utformas.

I dagsläget alternerar skriftbruksforskare främst mellan att använda *skriftpraktik* för alla textuellt medierade sociala praktiker och för praktiker på mikronivå. Ivanič (2009) menar däremot att begreppet i huvudsak bör reserveras för den tredje betydelsen så att fokus koncentreras på en eller ett fåtal aspekter. Denna innebörd av begreppet skriftpraktik är inriktad på en eller ett fåtal aspekter på vad en person som t.ex. läser dagstidningen under en sfi-lektion gör. Exempel på sådana skriftpraktiker på mikronivå är att läsa text skriven på svenska, att processa text linjärt, att sökläsa, att välja ut nyckelord ur texten och att skriva stödord. En praktik på mikronivå kan även beskrivas som en konfiguration av ett fåtal aspekter (för aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker, se figur 3). Om man i en skriftbruksstudie fokuserar på skriftpraktiker på mikronivå blir det möjligt att undersöka hur människors resurser kopplade till skriftbruk kan mobiliseras från en kontext till en annan menar Ivanič (2009:113). Skriftpraktiker i vidare bemärkelse, dvs. när alla aspekter på praktiken

innefattas, kan inte röra sig mellan kontexter utan att ändras och bli något annat. Att läsa dagstidningen hemma vid köksbordet för att ta del av de senaste nyheterna är exempelvis något annat än att läsa den i sfi-klassrummet som en del av en läsförståelseövning. Men att sökläsa som en del av tidningsläsandet är en skriftpraktik på mikronivå som kan äga rum såväl vid köksbordet som i sfi-klassrummet.

Att skriftpraktiker på mikronivå innefattas är därmed viktigt i forskning som i likhet med min intresserar sig för skriftpraktikers rörelse mellan olika platser och över domäners gränser. Även skriftpraktiker i den bredare bemärkelsen innefattas dock i min studie. För att tydliggöra vad som studeras används i denna undersökning begreppet *skriftpraktik på mikronivå* eller *mikropraktik* när en eller ett fåtal aspekter på en skriftpraktik fokuseras medan *skriftpraktik på makronivå* eller *skriftpraktik* används när alla aspekter på praktiken avses.

Ett *skriftbruk* utgörs av ett antal stabilt sammanhängande skriftpraktiker som är knutna till de syften, kulturella värderingar och praktiker som finns inom en verksamhet t.ex. inom en viss domän, institution, organisation eller ett samhälle. Därför kan man tala om många olika skriftbruk, vart och ett situerat i en viss kontext (Barton & Hamilton 1998:7ff.; Barton 2007:37f.; Ivanič et al. 2009:20).

Eftersom skriftbruk inramas av en tidsmässig kontext är det intressant att vid studiet av det anlägga ett historiskt perspektiv. Detta kan göras både utifrån ett individuellt perspektiv, så att forskaren undersöker människors individuella historia, och utifrån ett vidare perspektiv så att ett samhälles eller en kulturs historia undersöks (jfr Barton & Hamilton 1998:12; Barton 2007:47ff.; Brandt 2001:4). För att hänvisa till ett historiskt perspektiv på skriftbruk har uttrycken *literacy history* och *history of literacy* använts på engelska (Barton 2007:48; Barton & Hamilton 1998:12). På svenska översätter jag detta till *skriftbrukshistoria*. I min studie undersöker jag deltagarnas individuella skriftbrukshistoria. Med *skriftbrukshistoria* avser jag i denna studie det skriftbruk som deltagarna deltog i innan de inledde sina nuvarande sfi-studier, dvs. de sfi-studier de deltar i när materialinsamlingen utförs. Även sådana sfi-studier som de deltagit i innan materialinsamlingen påbörjades inräknas därmed i deltagarnas skriftbrukshistoria.

1.3.5 Tid, plats och sociotextuell domän

Begreppet *social domän* har beskrivits som komplext (t.ex. Purcell-Gates 2007:19f.). En av komplexiteterna består i att såväl tid som plats kan fungera som gränsmarkörer för olika sociala domäner (Barton & Hamilton 2000:11; Tusting 2000:39f.). Olika platser, som hem, skola och arbetsplats är förknippade med aktiviteter knutna till skilda sociala domäner. Vad människor läser och skriver på olika platser varierar därför. Likaså fungerar den tidpunkt då aktiviteter äger rum som en domänmarkör. I klassrummet

finns exempelvis en tidsmässig avgränsning mellan lektionstid och raster. Under lektionen sker främst aktiviteter knutna till skoldomänen, men under rasten sker bl.a. aktiviteter kopplade till fritidsdomänen och hemmets domän.

Pahl (2008:86) gör en uppdelning mellan *site* och *domain* när hon analyserar sociala praktiker kopplade till texter. Med *domain* avser hon den ”värld” som praktiken är förknippad med, medan *site* är den specifika plats där praktiken äger rum. De tidsmässiga och rumsliga faktorerna har betydelse för människors klädsel, sätt att uttrycka sig, roller m.m. i olika domäner (Barton 2007:39). I min analys av skriftbrukets relation till det sammanhang där det äger rum har jag i likhet med Pahl valt att särskilja *tid* och *plats* från *domän*. Med *tid* avser jag den tidpunkt då en skrifthändelse äger rum. Med *plats* menar jag den konkreta fysiska plats där den sker. En *domän* är knuten exempelvis till en samhällsinstitution (skola, familj, religion), ett nätverk (vänner), en organisation eller ett samhälle (jfr Barton & Hamilton 1998:7ff.; Barton 2007:37f.; Norlund Shaswar 2012*a*). När jag diskuterar och analyserar de domäner som deltagarnas skrifthändelser, skriftpraktiker och texter är knutna till använder jag Purcell-Gates’ begrepp *sociotextual domains* (Purcell-Gates 2007:19f). Min svenska översättning av begreppet är *sociotextuella domäner*. Jag väljer detta begrepp eftersom det tydliggör att det handlar om sociala faktorer kopplade till texter producerade och konsumerade i skilda domäner. Begreppet *diskursordning*, som används inom kritisk diskursanalys används om de diskurser och genrer som är kopplade till en social domän eller en social institution, hade också varit möjligt att använda (Fairclough 1992:68ff.; Winther Jørgensen & Phillips 2000; 64, 73, 76, 78). Jag menar dock att *sociotextuell domän* är mer genomskinligt i det avseendet att det tydliggör den sociala såväl som den textuella dimensionen.

Sociotextuella domäner kännetecknas av att de kontextualiserar social textuell aktivitet som reflekterar sociala relationer, identiteter, syften, mål och sociala förväntningar. Den sociotextuella skoldomänens skriftbruk syftar alltså på läs- och skrivaktiviteter som utförs som en del av den utbildning som pågår där. Detta skriftbruk återspeglar de syften och praktiker som är integrerade i undervisningsaktiviteter som att skriva uppsatser, öva på stavning eller läsa en roman som läraren valt ut (jfr Purcell-Gates’ beskrivning av *schooling:* 2007:20*)*. En viss sociotextuell domän är förknippad med vissa överordnade syften som människor strävar efter att uppnå genom vissa verksamheter. De överordnade syftena är knutna till institutionen eller dylikt. Dock finns även syften som är knutna till deltagarnas personliga avsikter med de aktiviteter de deltar i. De personer som deltar i aktiviteter inom den sociotextuella domänen gör det i relation till olika identiteter och påverkas därigenom på olika sätt av maktstrukturer. Alla dessa aspekter har inverkan på de skriftpraktiker som är knutna till den sociotextuella

domänen. Olika sociotextuella domäner kännetecknas på detta sätt av specifika konfigurationer av skriftpraktiker där läsande och skrivande används för vissa syften och förknippas med vissa betydelser. Inom skilda sociotextuella domäner används skilda typer av texter som ingår i specifika typer av interaktion (Barton & Hamilton 2000:11, Papen 2005:44). Sfi:s sociotextuella domän kännetecknas exempelvis av syften kopplade till den pedagogiska verksamhet som bedrivs inom sfi som institution. Knutna till denna verksamhet är identiteter som lärare och studerande och skriftpraktiker som att skriva uppsats eller diktamen.

Genom att i skriftbruksforskning särskilja tid och plats från sociotextuell domän strävar jag i min analys efter att synliggöra sambanden mellan å ena sidan de tidsmässiga och rumsliga faktorer som påverkar skrifthändelser deltagarna deltar i och å andra sidan faktorer knutna till dessa skrifthändelsers överordnade syften. Skrifthändelser kan då kategoriseras både utifrån syfte och sociotextuell domän och utifrån när och var de äger rum. Därigenom blir det för det första lättare att undersöka vad som sker när skriftpraktiker från olika sociotextuella domäner möts vid samma tidpunkt och på samma plats. Exempelvis iakttog jag under observationerna hur deltagarna ibland befann sig i sfi-klassrummet men deltog i skriftbruk med ursprung i hemmets eller fritidens sociotextuella domän. De läste dagstidningen, ett brev från banken eller skrev ett sms till en kompis. För det andra blir det också lättare att studera hur en sociotextuell domäns skriftpraktiker äger rum utanför de tidsmässiga och rumsliga gränser den främst är förknippad med. Exempelvis skickar deltagarna i denna studie sms till sina familjemedlemmar både när de befinner sig i sina hem och när de befinner sig i sfi-klassrummet. De utför alltså skriftpraktiker med ursprung i hemmets sociotextuella domän också utanför hemmet som konkret fysisk plats.

1.3.6 Vardagligt och privilegierat skriftbruk

Vissa sociotextuella domäner är privilegierade på så sätt att de stöds av inflytelserika samhällsinstitutioner. Sfi:s sociotextuella domän är i likhet med andra skolformers sociotextuella domäner privilegierad. Kännetecknande för skriftbruk knutet till privilegierade sociotextuella domäner är att det i hög grad är definierat, formaliserat och standardiserat utifrån institutionens syften (Bernstein 1999; Moss 2001; Barton & Hamilton 1998:8, 10). Skriftbruket blir en del av institutionens genomförande av sin verksamhet (Baynham 2008:176). Privilegierat skriftbruk synliggörs och stöds genom explicita formuleringar i officiella dokument, som läroplaner och kursplaner. I sfi:s fall utgör vid tidpunkten för mina fältstudier, skollagen (SFS 1985:1100 13 kap.; SFS 2010:800 22 kap.) samt Kursplan för sfi (SKOLFS 2009:2) sådana dokument. I dessa dokument definieras det övergripande målet med utbildningen, dvs. att ge vuxna

invandrare grundläggande färdigheter i det svenska språket. Genom institutionens starka ställning och inflytande görs dess skriftbruk värderat och inflytelserikt inte bara inom den sociotextuella domänen utan även utanför dess gränser, i andra delar av människors vardagsliv. Sådant skriftbruk brukar kallas *dominant* (Barton 2007; Barton & Hamilton 1998). I stället för *dominant* föredrar jag dock benämningen *privileging* eller *privileged* som introduceras av Wertsch (1991:54) och även används av Ivanič (1998:54). De använder benämningen om ”mediational means”, exempelvis sociala språk eller diskurser, som har högre status än andra. På svenska använder jag översättningen *privilegierat*. Anledningen till att jag föredrar att tala om *privilegierat skriftbruk* i stället för *dominant skriftbruk* är att jag i likhet med Ivanič (1998:54) menar att detta begrepp bättre tydliggör att det inte är skriftbruket i sig som har en stark ställning utan att denna ställning är beroende av att skriftbruket är gynnat av en inflytelserik samhällsinstitution. Vidare tydliggörs att ett skriftbruks ställning inte är statisk utan kan förändras med tidens gång eller variera i olika kontexter.

Vardagligt skriftbruk har däremot inte någon uppbackning i en samhällsinstitution med stort inflytande. Detta skriftbruk kännetecknas inte av explicita regler för hur verksamheter ska organiseras. I stället formas det av sociala konventioner, attityder och människors egna syften och sätt att leva (Barton & Hamilton 1998:10, 2000:11ff., 253). Människor deltar i vardagligt skriftbruk som en del i att de utför aktiviteter som ingår i deras vardagsliv. Lärandet av det vardagliga skriftbruket brukar ske som en integrerad del av deltagandet i vardagslivet och kan beskrivas som informellt. Det vardagliga skriftbruket är ofta lågt värderat och osynligt. Människor fäster ofta ingen eller liten uppmärksamhet vid att de läser och skriver som en del av sina vardagsliv.

Jag ser skriftpraktiker som potentiella resurser i människors liv. I detta avseende liknar min syn på skriftpraktiker Brandts (2001:5) syn på skriftkompetens:

> For purposes of this study, literacy skill is treated primarily as a resource—economic, political, intellectual, spiritual—which, like wealth or education, or trade skill or social connections, is pursued for the opportunities and protections that it potentially grants its seekers.

Men avgörande för huruvida skriftkompetensen kommer att bli en resurs i människors liv är vilken typ av skriftpraktiker skriftpraktiken ingår i och hur sammanhanget runt skriftpraktikerna ser ut. Jag menar att ideologiska och kontextuella faktorer runt läsandet och skrivandet är avgörande för om en persons skriftkompetens blir en tillgång som ger henne eller honom inflytande över sitt liv. En parallell kan här dras till Bourdieus (1995:97f.) begrepp *symboliskt kapital* i det avseendet att tillgångar som tillerkänns ett

värde i ett visst sammanhang där förvandlas till ett symboliskt kapital. Privilegierade skriftpraktiker utgör i större utsträckning än vardagliga skriftpraktiker ekonomiska, politiska och intellektuella resurser i människors liv. I vilken utsträckning en skriftpraktik utgör en resurs varierar dock mellan sociotextuella domäner och kontexter. En av deltagarna i min studie, Zyan, har exempelvis i Irak genom sitt yrke som gymnasielärare i kemi och biologi tillgång till privilegierade skriftpraktiker förknippade med skolans sociotextuella domän. När hon har lämnat Kurdistan och sitt arbete och flyttat till Sverige befinner hon sig däremot inte längre i ett sammanhang där dessa skriftpraktiker fungerar som en resurs för henne.

1.3.7 Sociotextuella domäner i undersökningen

De skrifthändelser och skriftpraktiker som studeras i denna studie är knutna till hemmets, religionens, fritidens, arbetslivets, övriga utbildningsdomäners, kommunens flyktingmottagnings och sfi:s sociotextuella domän. Ivanič et al. (2009:29) gör en liknande uppdelning av domäner. Hemmets sociotextuella domän kännetecknas av att dess verksamhet syftar till produktion och reproduktion av familj och hushåll. Till familj räknar jag inte bara kärnfamilj utan även vuxna personers syskon och föräldrar.

Religionens sociotextuella domän innefattar skrifthändelser och skriftpraktiker knutna till religion som institution. Deltagarna i denna studie hör till två olika religioner. Fyra av dem är muslimer och en är yarsanier. Två andra benämningar för yarsanier är *Ahl-e haqq* och *Kaka'i* (Mir-Hosseini 1997:175).

Till fritidens sociotextuella domän räknar jag skrifthändelser och skriftpraktiker som ingår i eller syftar till avkoppling, underhållning, fritidssysselsättningar, till att ge eller få information om nyheter samt till skapande och upprätthållande av sociala kontakter med vänner och bekanta. När skrifthändelser som syftar till att ge eller få information om samhället i sfi-klassrummet initieras av en studerande räknar jag dem till sfi:s eller fritidens sociotextuella domän men när de initieras av en sfi-lärare räknar jag dem till sfi:s sociotextuella domän. Orsaken till detta är att när läraren initierar sådana skrifthändelser gör hon[5] det som en del av sin yrkesroll. När en studerande gör det sker det däremot ibland som en del av sfi-studierna och ibland är det knutet till ett intresse för samhället som syftar till avkoppling eller underhållning.

Sfi:s sociotextuella domän omfattar skrifthändelser och skriftpraktiker kopplade till sfi som utbildningsinstitution. Till skolans sociotextuella domän hör skrifthändelser knutna till deltagarnas skolgång inom de skolinstitutioner som motsvarar grundskola och gymnasieskola i Sverige. I den

[5] Alla lärare i undersökningen är kvinnor varför jag här använder pronomenet *hon*.

högre utbildningens sociotextuella domän ingår skriftpraktiker som hör till studier på högskole- och universitetsnivå.

Arbetslivets sociotextuella domän omfattar skriftpraktiker som utförs i samband med att deltagarna söker eller utför förvärvsarbete. I denna avhandling avser jag med *skriftbruk i vardagslivets sociotextuella domäner* alla skriftpraktiker som deltagarna utför utanför sfi:s och andra skolformers sociotextuella domäner. I vardagslivets sociotextuella domäner kan därmed såväl vardagligt som privilegierat skriftbruk ingå.

1.3.8 Horisontell och vertikal diskurs

Viktigt vid ett studium av skriftbruk inom skilda sociotextuella domäner är att förhålla sig till diskurs i betydelsen organisering av kunskap. Basil Bernstein skiljer mellan en *horisontell* och en *vertikal* diskurs och menar att skilda typer av kunskap kännetecknar de respektive diskurserna (Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Hjelmér 2012:17f.; Norlund Shaswar 2012*a*). Den kunskap som kännetecknar horisontell diskurs kan kallas *sunt förnuft* eller *vardaglig kunskap*. Denna kunskap har alla tillgång till och kan tillämpa eftersom den har sitt ursprung i vardagliga problem kopplade till erfarenheter av att leva och att dö. Den horisontella kunskapen är lokal och knuten till en specifik vardaglig kontext där den är integrerad i en viss aktivitet vilket innebär att man lär sig ”medan man håller på”. Skriftpraktiker knutna till Facebook kan nämnas som ett exempel på detta. När Karzan, en av deltagarna i denna studie, använder Facebook läser han inte först en handbok om hur man gör utan han lär sig att skriva statusuppdateringar, lägga upp foton och skriva meddelanden medan han utför dessa aktiviteter.

Den mest betydelsefulla egenskapen hos den vardagliga kunskapen är att den är segmentellt organiserad och alltså består av fristående delar som inte behöver läras in i någon bestämd ordning (Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Hjelmér 2012:17f.; Norlund Shaswar 2012*a*). Detta har att göra med att vardaglig kunskap som förvärvas i en viss kontext kan sakna samband med kunskap som förvärvas i en annan kontext. Att lära sig att skriva ett meddelande till en hantverkare som ska utföra reparationer i ens bostad har exempelvis inget samband med att lära sig att betala sina räkningar. Lärandet är därmed inte organiserat i någon särskild ordningsföljd. Segmentell pedagogik används vidare vanligtvis i relationer som innefattar känslomässiga band och där människor möts ansikte mot ansikte, som i familjen, kamratkretsen eller lokalsamhället. Den horisontella diskursens kunskaper, kompetenser och skriftbruk (*literacies*) är inbäddade i pågående praktiker som ofta är starkt känslomässigt laddade och riktade mot specifika närliggande mål som är högst relevanta för den individ som lär sig dem. Inom den horisontella diskursen saknas därmed också den uppgift läraren har inom vertikalt ordnade utbildningsdomäner, dvs. att kontrollera att

lärandet följer en viss ordning eller att kunskapskriterier uppfylls. Men det innebär inte att den horisontella diskursen kännetecknas av brist på kritik eller kompetens.

Den vertikala diskursen är förknippad med skol- och utbildningsdomäner. Till skillnad från horisontell diskurs är vertikal diskurs inte segmentellt organiserad utan kännetecknas av en hierarkisk struktur (Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Hjelmér 2012:17f.; Norlund Shaswar 2012*a*). Den institutionella eller officiella pedagogiken knuten till vertikal diskurs har inte nått sitt mål i och med att en uppgift kopplad till kontexten är genomförd, utan pedagogiken är här en pågående process som är utsträckt i tiden. Studerande styr inte själva över vilka moment som ska läras in. Inte heller är det kontexten som avgör när en viss kunskap ska läras in. I stället är det läraren som har ansvar för att ge de studerande tillträde till kunskap och värdera vilken kunskapsnivå de har nått. Genom att upprätthålla en vertikal diskurs etableras på detta sätt inom skoldomäner en strängt och externt övervakad kontroll över de studerandes lärande.

Vertikal diskurs utgörs av två kunskapsstrukturer (Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Hjelmér 2012:17f.; Norlund Shaswar 2012*a*). Den ena består av en sammanhängande, explicit och systematiskt ordnad struktur som är hierarkiskt organiserad. Vad de studerande ska lära sig är inordnat i enlighet med en systematisk ordningsföljd som är knuten till de studerandes kunskapsnivå. I ordningsföljden leder varje delnivå vidare till nästa nivå. Naturvetenskapliga ämnen kännetecknas av denna struktur. Den andra kunskapsstrukturen består av en serie specialiserade språk med specialiserade metoder för utfrågning och specialiserade kriterier för produktionen och överföringen av texter. Här har vi enligt Bernstein en horisontell kunskapsstruktur men en vertikal diskurs. Språkundervisningen inom sfi är organiserad enligt denna princip. Inom den horisontella kunskapsstrukturen är de distributionsregler som styr tillträde, överföring och bedömning av kunskap svagare än inom den vertikala kunskapsstrukturen, men starkare än inom den horisontella diskursen.

1.3.9 Rekontextualisering

Rekontextualisering innebär att kunskap från en kontext förs över till en annan kontext och att kunskapen därmed i flera avseenden omvandlas (Fairclough 2003:31ff., 233). Rekontextualisering kan ske genom att en genrekedja upprättas, dvs. en gradvis förändring av det talade och skrivna språket i en serie sammanlänkade genrer så att språket som används övergår från en genre till en annan (Fairclough 2003:31ff., 233).

Kunskap överförs på olika sätt inom horisontell respektive vertikal diskurs (Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Norlund Shaswar 20012*a*). Inom horisontell diskurs finns få systematiska organiserande principer för hur kunskap organiseras och därför endast outtalad rekontextualisering. Inom

vertikal diskurs finns däremot stränga regler som styr över individers och gruppers tillträde, överföring och värdering av kunskapen. Överföringen sker vanligtvis genom explicita former av rekontextualisering. Genom en rekontextualisering där segmentell kunskap eller en segmentellt ordnad skriftpraktik görs till en del av ett skolämne ändras faktorer som syfte, tid, plats, deltagare, sociala samband och kunskapens relevans. För att få ett exempel på vad rekontextualisering kan innebära kan en jämförelse göras mellan hur Tara, en av deltagarna i denna studie, läser dagstidningen under fritiden och hur hon läser dagstidningen som en del av sfi-undervisningen. På fritiden läser Tara dagstidningen bl.a. för att ta reda på vilka matvaror som är rabatterade så att hon kan planera sina inköp till hushållet. Tara styr då själv över syftet med läsningen av dagstidningen, när hon läser den, var hon läser den och vilka delar av tidningen hon ska läsa. Om hon läser tidningen som en del av sfi-undervisningen är läsningen däremot inordnad under sfi:s sociotextuella domän och läraren som dess representant reglerar och transformerar dess utformning. Läraren avgör när, var, hur och varför läsningen ska ske. Därmed har läsningen av dagstidningen rekontextualiserats så att den inte längre är en del av vardagslivets horisontella diskurs utan nu ingår i den vertikala diskurs som skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän kännetecknas av.

1.3.10 Förhandling om skriftpraktiker

I denna avhandling avses med begreppet *förhandling* överläggningar mellan lärare och studerande om utformningen av skrifthändelser. Dessa förhandlingar kan utföras i form av muntlig interaktion men de kan även bestå av handlingar som visar deltagarnas inställning till skrifthändelsen i fråga. Ibland äger förhandling rum i gränslandet mellan olika sociala och kulturella sfärer, eller annorlunda uttryckt mellan olika sociotextuella domäner (Gallagher 2007:166). När studerande sinsemellan eller studerande och läraren tolkar skrifthändelsen utifrån olika intressen eller har olika uppfattningar om vem som har rätt att styra över dess utformning blir förhandlingen ibland tillspetsad och tar formen av en konflikt (Alvermann et al. 1999: 243f.). Som en viktig del ingår här även förhandling om deltagarnas identiteter. Nedan beskrivs hur begreppet *identitet* används i denna undersökning.

1.3.11 Identifikation, identiteter och skriftpraktiker

Vid varje tillfälle när en människa deltar i en skrifthändelse skapas, bekräftas och modifieras hon genom de *identiteter* texten erbjuder henne, genom hennes olika sätt att läsa och skriva samt genom hennes olika sätt att förhålla sig till och tala om sitt skriftbruk. Sambandet mellan skriftbruk och identitet är därför en central del av min studie. En människas identitet är dynamisk till sin karaktär och består av en mångfald besläktade, ibland motsägelsefulla

aspekter (Ivanič 1998:10; Holland et al. 1998:16). Snarare än ett beständigt tillstånd handlar det om en kontinuerligt pågående process där människor allierar sig med skilda grupper, intressen, uppfattningar och praktiker (Ivanič 1998:11). Denna process kan beskrivas som ett deltagande i mångfaldiga identitetspraktiker där det i viss utsträckning är möjligt att växla mellan vilken av ett antal identiteter som är i fokus (Bellander 2010:47; Bucholtz 1999:209). När jag hänvisar till denna process använder jag i likhet med Ivanič (1998:11) och Hylland Eriksen (2005:175) begreppet *identifikation*.

Med *sociala identiteter* avser jag de offentliga identiteter som till stor del skapas i relation till de olika sociala grupper en person identifierar sig med (t.ex. kön etnicitet, religion, klass) när han eller hon deltar i eller berättar om skriftbruk (Hylland Eriksen 2005:175). För individens egen subjektiva förståelse av vem han eller hon är talar jag om *jaget* (Benhabib 1997:137f.; Edlund 2007:49f.) och *personlig identitet*. Jag använder alltså i likhet med exempelvis Ivanič (1998) olika begrepp för den mer offentliga identiteten och den mer privata delen av individens identiteter men menar därmed inte att det finns några vattentäta skott mellan dem. De är överlappande och skapas i förhållande till varandra. En persons jag är inte isolerat från de sociala förhållanden personen lever under och de sociala grupper han eller hon tillhör. Känslor och personlighetsdrag kan förändras beroende på vilka kontexter och situationer han eller hon befinner sig i och vilka grupper han eller hon interagerar med eller förhåller sig till (Hylland Eriksen 1993:79, 81). Naz, en av deltagarna i denna studie, är muslim och läser koranen. I samband med att hon läser koranen sker en växelverkan mellan hennes tillhörighet till gruppen muslimer och hennes uppfattning om vem hon själv är som muslim, dvs. mellan hennes sociala identitet som muslim och hennes jag.

Identifikation är en process som ser olika ut i olika relationer och olika situationer (Hylland Eriksen 2005:180f.). En människa är den hon är i förhållande till andra människor eller grupper av människor. En individs eller en grupps identitet blir aldrig färdig. Människor skapar och modifierar sig själva i samband med att de deltar i de olika aktiviteter som ingår i deras vardagsliv (Holland et al. 1998:18). Människors identiteter påverkar och påverkas även av de skriftpraktiker som de deltar i genom att de texter som de läser och skriver – som matematikprov, deklarationsblanketter och curriculum vitae – erbjuder dem identiteter (Holland et al. 1998:26f.). De förväntas se sig själva som och agera som exempelvis elever, skattebetalare eller arbetssökande. Olika identiteter lyfts fram i olika skriftpraktiker (Ivanič 1998:71f.). Människor kan bekräfta, modifiera eller gå emot dessa identiteter. Inte bara i texter utan också i aktiviteter som att läsa, skriva eller diskutera en text tillsammans med andra, erbjuder människor varandra specifika identiteter genom att förvänta sig att andra ska agera på ett särskilt

sätt eller i enlighet med vissa identiteter. I dessa processer är människor varken helt fria att själva välja precis vilka de själva vill vara eller helt bundna att identifiera sig i enlighet med strukturella faktorer som kön, ras och identitet. De dominanta diskurser som identifikationen sker i förhållande till är i vissa sammanhang överväldigande. Men ofta är det möjligt för individen att välja att göra motstånd.

Pavlenko & Blackledge (2004:21) skiljer mellan tre olika typer av identiteter: *imposed identities* ('ålagda identiteter') som det vid en viss tidpunkt och på en viss plats inte är möjligt för en individ eller grupp att förhandla om, *assumed identities* ('påtagna identiteter') som accepteras utan att någon förhandling genomförs och *negotiable identities* ('förhandlingsbara identiteter') som grupper eller individer bestrider. Dessa tre kategorier får alla sin status som förhandlingsbara eller icke förhandlingsbara i specifika sociohistoriska sammanhang. Identiteter som är acceptabla och därför inte blir föremål för förhandling av vissa grupper och individer bestrids av en annan grupp eller t.o.m. samma grupp vid ett annat tillfälle. Identiteter som i ett sammanhang inte är möjliga att förhandla om för en grupp eller individ kan bestridas vid en annan tidpunkt och under andra omständigheter.

Inom tvåspråkighetsforskning är de lingvistiska medel för förhandling om identitet som brukar diskuteras *kodväxling*, *kodblandning* och *språkval* (Pavlenko & Blackledge 2004:22). Dessa lingvistiska medel återkommer jag till i avsnitt 3.8.2.3.

Vissa identiteter, ibland kallade *verksamhetsroller*, definieras av och relateras till specifika handlingar eller aktiviteter som individen deltar i (Bellander 2010:42f.). Dessa identiteter är förbundna med vissa rättigheter och skyldigheter som påverkar exempelvis hur lärare eller studerande ställer frågor, svarar på frågor, ber om en bedömning av ett svar eller gör bedömningar av om ett svar är korrekt osv. i samband med skrifthändelser i klassrummet. Jämfört med identiteten som studerande är däremot exempelvis kön och etnicitet mer svårfångade och komplexa att analysera. Identiteten som kvinna eller kurd är till skillnad från identiteten som studerande inte kopplade till en specifik verksamhet. Dessa identiteter ingår snarare i den mångfald av olika skriftpraktiker som människor deltar i inom skilda sammanhang. De är överlappande, motsägelsefulla och blir ständigt omförhandlade.

1.3.12 Identitet, lärande och skriftpraktiker

Lärande är socialt situerat och integrerat i människors deltagande i sociala praktiker (Lave & Wenger 1991:33ff.; Barton et al. 2007:25; Barton 2007:133). Det är de sociala praktikerna och inte de kognitiva lärandeprocesserna som är primära vilket innebär att lärandeprocesserna ingår som en integrerad del i de sociala praktikerna. Lärande sker genom aktivitet. Männi-

skor tar alltså inte passivt emot en redan existerande färdigpaketerad kunskap utan deltar aktivt genom förhandling om innebörden i det de lär sig. En människas egen teoretiska förståelse av vad läsande och skrivande är har också stor betydelse för hennes lärande (Barton 2007:12f.). Den lärande människan, den sociala praktiken och sammanhanget där praktiken ingår konstituerar varandra ömsesidigt. I vid bemärkelse sker lärande vid varje tillfälle när en människa deltar i en praktik, oavsett om praktiken är ny för henne eller om hon har deltagit i den vid många tidigare tillfällen.

Kännetecknande för vuxnas lärande är att det sker mer självständigt än barns, att vuxna i större utsträckning kan reflektera över sitt eget lärande och att de har en större livserfarenhet som de kan använda sig av i sitt lärande (Barton et al. 2007:25). Varje vuxen har unika erfarenheter som han eller hon kan nyttja som resurser i sitt lärande. Som en del av sitt vardagsliv har han eller hon tagit till sig flera olika sätt att lära sig (Barton 2007:187f.).

När det gäller vuxnas skriftpraktiker i vardagslivet, kan lärande för det första resultera i att möjligheterna att delta i skriftpraktikerna förändras (Papen 2005:139f.). Exempelvis innebär detta att människors kontroll över de skriftpraktiker de deltar i utökas så att de har större möjlighet att nyttja dem för specifika syften i sina liv. För det andra kan lärande medföra att en persons skriftbruksrepertoar utvidgas i det avseendet att han eller hon lär sig att läsa och skriva fler typer av texter. För det tredje sker lärande av nya skriftpraktiker i vardagslivet ofta genom samarbete snarare än individuellt.

Identifikation har lyfts fram som en faktor av central betydelse både för lärande generellt sett och för språklärande (Ivanič 2006). Identiteter konstrueras diskursivt; genom andras sätt att tala eller skriva *till* oss, genom andras sätt att tala eller skriva *om* oss och genom vårt sätt att tala eller skriva *som* andra. Vidare skapas identitet som ovan beskrivits i en identifikationsprocess. Denna process kan beskrivas som en önskan om att ta till sig de identiteter som erbjuds som en del av aktiviteten och att därmed vara villig att se sig själv som den typen av människa som kan lära sig, ha nytta av och värdera den kunskap som formas (Gee 2007:54). En sådan önskan är av stor vikt för att någon ska vilja delta i en aktivitet fullt ut så att djuplärande, dvs. aktivt och reflexivt lärande, kan ske. Att delta fullt ut innebär att satsa tid, att anstränga sig och att engagera sig i aktiviteten.

1.4 Avhandlingens disposition

I kapitel 2, *Tidigare forskning* redogörs för forskning om läsande och skrivande med ett socialt inriktat perspektiv. Studier inriktade på arbetsliv, vardagsliv och utbildning ingår i forskningsöversikten. Kapitlet avslutas med ett fokus på kritik som riktats mot forskningsfältet NLS och utvecklingen av forskningsfältet. I kapitel 3, *Metod,* behandlas etiska frågor, frågor om forskarens position samt metodfrågor som hör samman med insamling, dokumentation och analys av material. Kapitel 4, *Skriftbrukshistoria* behandlar

deltagarnas skriftbruk innan de inledde sina nuvarande sfi-studier. Kopplingar mellan identifikation och skriftbrukshistoria studeras i samband med detta. I kapitel 5, *Skriftbruk i dag*, undersöks hur deltagarnas skriftbrukshistoria kan påverka deras skriftbruk i vardagslivets sociotextuella domäner respektive i sfi:s sociotextuella domän. Vidare analyseras hur deltagarnas skriftbruk inom vardagslivets sociotextuella domäner och inom sfi:s sociotextuella domän kan beskrivas samt hur deltagarnas identifikation i samband med skriftbruket kan förklaras. Därutöver undersöks relationer och skiljelinjer mellan skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner och sfi:s sociotextuella domän. I kapitel 6, *Sammanfattande diskussion*, framlyfts de viktigaste reflektioner som kan dras utifrån studien och särskilt intressanta delar av dessa diskuteras. Pedagogiska och didaktiska implikationer av studien integreras i diskussionen. I kapitel 7 *Sammanfattande metodreflektioner* diskuteras metodfrågor som blivit aktuella under avhandlingsarbetet.

2.Tidigare forskning

Här följer en översikt över tidigare forskning om läsande och skrivande inom arbetsliv, vardagsliv och undervisning. Läs- och skrivforskning är ett mycket stort forskningsområde som innefattar en mångfald perspektiv och utgångspunkter. Min studie utgår från ett socialt inriktat perspektiv på läsande och skrivande och är inspirerad av New Literacy Studies, eller med en annan benämning *skriftbruksforskning*. I forskningsöversikten ingår främst skriftbruksforskning, men även vissa studier som hör till andra teoribildningar med ett socialt perspektiv tas upp. Studier som av teoretiska, metodologiska och/eller empiriska skäl är intressanta för avhandlingen tas upp i översikten. Såväl anglo-amerikansk som nordisk forskning redovisas. Dispositionen i forskningsgenomgången är indelad utifrån de sociotextuella domäner studierna utforskar.

2.1 Skriftbruk i arbetslivet

Deltagarna i denna studie har utbildning till skilda yrken och erfarenhet av många olika arbeten: som lärare, sjukgymnast, ingenjörsassistent, ansvarig för hälsa, säkerhet och miljö, på restaurang, i café, vägarbete och arbete med bilreparationer m.m. I genomgången av forskning presenteras därför både forskning inriktad på ”arbetaryrken” och forskning inriktad på tjänstemannayrken. Sina erfarenheter av arbetslivets sociotextuella domäner har de främst från iranska och irakiska Kurdistan. Däremot är samtliga deltagare berörda av skriftbruket på svenska arbetsplatser i det avseendet att yrkesarbete i Sverige är något de på olika sätt förhåller sig till i sina planer inför framtiden. Forskning om skriftbruk på arbetsplatser i Sverige är därför av intresse för studien. Detta avsnitt inleds med nedslag i för studien relevant forskning om skriftbruk i arbetslivet gjord i anglo-amerikansk kontext och därefter redogörs för svensk forskning.

Som en del av en större studie om framväxten av ”mass writing” (’massskrivande’) i USA undersöker Deborah Brandt (2005) skrivande bland personer som arbetar med skrivbordsyrken inom fält där kunskap produceras och säljs. Brandts syfte är att ta reda på hur kunskapsekonomin påverkar den ställning skrivande och literacy har. Hon vill förstå hur de allt starkare sambanden mellan skrivande, produktivitet och konkurrens påverkar skrivpraktikerna på arbetsplatserna och människors erfarenheter av att utföra ett arbete där skrivande ingår som en viktig del. Brandt menar att skrivandet på arbetsplatserna i hög grad sker genom kollektiva processer där många medarbetare bidrar. Kunskapsekonomin leder också till att lagar och regler får ett växande inflytande över skrivandet på arbetsplatserna (Brandt 2005:180ff.). En annan iakttagelse hon gör är att arbetet undergår snabb förändring och att såväl skrivandet som de genrer informanterna skriver i

ändras. Brandt finner även att de förändringar som har skett på arbetsplatser är en viktig orsak till att så många fler människor författar texter i dag än tidigare (Brandt 2005:193). Denna slutsats utvecklar hon i en senare text där hon hävdar att skrivande i många utvecklade samhällen i dag har en stärkt ställning i förhållande till läsande (Brandt 2009). På dagens arbetsplatser där information och kunskap är i centrum används skrivande inte bara för produktion av varor och tjänster utan skrivandet utgör också en produkt i sig självt (Brandt 2009:57, 62). Arbetsplatser gör investeringar i de anställdas skrivkompetens (Brandt 2009:64). Det moderna arbetslivet kan därför beskrivas som en skola där utbildning i skrivande äger rum och Brandt menar att detta är ett outforskat område inom NLS (Brandt 2009:65).

Sondra Cuban (2008) har liksom Brandt genom intervjuer utforskat skrivande i arbetslivet. Hennes studie fokuserar på kvinnor som invandrat till England och arbetar inom hemvården där. Det som Brandt kallar för *kunskapsekonomi* kallar Cuban i likhet med Gee, Hull & Lankshear för *den nya arbetsordningen* (Gee, Hull & Lankshear 1996; Cuban 2008:94). Cuban visar hur den nya arbetsordningen innebär en kraftig ökning av skrivande, ”a paperwork explosion” (Cuban 2008:90). Scheman över dieter och toalettbesök skulle upprättas, säkerhetsföreskrifter skulle följas och dokumentation av arbetsuppgifter skulle göras.

När det gäller forskning i svensk kontext har Anna-Malin Karlsson (2003; 2006; 2009) och hennes kolleger inom forskningsprojektet ”Skriftbruk i arbetslivet” i likhet med Cuban utforskat skriftanvändning i yrken som i vanliga fall inte förknippas med läsande och skrivande. De undersöker yrken som undersköterska, snickare och betongarbetare. Projektets teoretiska utgångspunkt är NLS och de metoder som använts är etnografiskt inspirerade fallstudier. Karlsson menar att de undersökta yrkena påverkas av den nya arbetsordningen bl.a. genom ett ökat krav på dokumentation och genom att arbetarna behöver utföra uppgifter som ur deras synvinkel faller utanför deras huvudsakliga arbetsuppgifter (2009:66). Arbetsdagen struktureras med hjälp av skriftanvändningen och i skrifthändelserna är läsande och skrivande oftast integrerat (Karlsson 2006:87). Skriftanvändningen innefattar bl.a. att kunna utnyttja skrift för att självständigt kunna utföra sina arbetsuppgifter och att kunna göra omtolkningar av innehållet i texter (Karlsson 2006:141, 144). För att yrkesarbeta i dag behöver man alltså kunna använda skrift på ett relativt flexibelt och mångsidigt sätt menar Karlsson.

Även i projektet ”Omsorg som språkarbete” har skriftpraktiker på arbetsplatser undersökts, här med en inriktning mot andraspråkstalare. Gunilla Jansson, Anna-Malin Karlsson och Zoe Nikolaidou har studerat arbetssituationen för andraspråkstalare på arbetsplatser inom äldreomsorgen (Karlsson & Nikolaidou 2012; Nikolaidou & Karlsson 2012*a*, 2012*b*). Projektet syftar till att undersöka samband mellan bristande kunskaper i svenska och marginalisering. Undersökningens teoretiska och

metodiska förankring finns i NLS (Karlsson & Nikolaidou 2012:239). Studien är etnografisk och intervjuer, observationer och textanalys har utförts (Nikolaidou & Karlsson 2012*b*:508). En av de två delstudierna undersöker skriftbruket på arbetsplatserna och utforskar hur nya typer av dokumentation formar och omformar skriftpraktiker, kunskaper och yrkesidentiteter i ett yrke som tidigare främst varit erfarenhetsbaserat (Karlsson & Nikolaidou 2012:236, 238; Nikolaidou & Karlsson 2012*b*:507,516). Den utökade dokumentationen är knuten till de förändringar äldreomsorgen genomgår som ett resultat av konkurrensutsättning och privatisering, vilket i sin tur är en del av den nya arbetsordningen (Karlsson & Nikolaidou 2012:237; Nikolaidou & Karlsson 2012*b*:507). Utifrån Roberts & Sarangi undersöks tre typer av yrkesidentitet hos omvårdnadsarbetarna: institutionell, professionell och personlig identitet (Karlsson & Nikolaidou 2012:237). Institutionell identitet är knuten till positioneringen inom en institutionell ordning; professionell identitet skapas genom interaktion med kolleger och personlig identitet formas utifrån personliga upplevelser utan koppling till arbetet samt utifrån uppfattningar om personliga egenskaper (Karlsson & Nikolaidou 2012:239f.). Författarna konstaterar att det finns en konflikt mellan institutionell och professionell identitet i skriftpraktikerna (Nikolaidou & Karlsson 2012*a*:43). Inom den institutionella diskursen är målet att dokumentationen ska vara effektiv och inte innehålla onödiga eller integritetskränkande uppgifter medan den professionella identiteten diskursivt konstrueras utifrån behovet av att dokumentera information om vårdtagarna som de anställda behöver i sitt omvårdnadsarbete (Karlsson & Nikolaidou 2012:244; Nikolaidou & Karlsson 2012*b*:511). Vidare har personlig identitet ett mycket litet utrymme i dokumentationen. En annan iakttagelse som Karlsson & Nikolaidou gör är att vissa av omsorgsarbetarna i sin professionella identitet förhåller sig till formell utbildning, närmare bestämt sin undersköterskeutbildning, medan andra baserar sin professionella identitet på erfarenheter från vardagslivet (Karlsson & Nikolaidou 2012:248). Författarna frågar sig slutligen om det är möjligt att förena god social omvårdnad med målet att vara framgångsrik på marknaden (Nikolaidou & Karlsson 2012*b*:517).

Även Nelson undersöker situationen i yrkeslivet för anställda med svenska som andraspråk (Nelson 2008). I en etnografiskt inspirerad studie undersöker hon skrivstrategier bland andraspråkstalare vid ett svenskt teknikorienterat storföretag (Nelson 2008:163ff.). Det som undersöks är skillnader mellan andraspråkstalande tjänstepersoners och industriarbetares textproduktion och användning av strategier. Nelson kommer fram till att det bland deltagarna finns både undvikande och produktiva/utvidgande strategier. Vidare skiljer sig tjänstepersonernas och industriarbetarnas texthantering avsevärt åt i det avseendet att industriarbetarna läser och skriver mycket lite i sitt arbete medan tjänstepersonerna ägnar en väsentlig del av sin arbetsdag åt läsande och skrivande (Nelson 2008:177). Detta resultat förefaller gå emot

den forskning (bl.a. Karlsson 2006) som har kommit fram till att skrivandet ökat i samtliga yrkesområden, även i sådana som förut inte setts som skriftyrken (Nelson 2008:178). Dock vill Nelson inte dra några långtgående slutsatser av detta eftersom hennes material är så litet.

2.2 Skriftbruk i vardagslivet

Inom NLS finns ett starkt intresse för det läsande och skrivande som äger rum utanför utbildningskontexter. Skriftbruksforskning knuten till Literacy Research Centre vid Lancaster University i England är exempelvis till stor del inriktad på vardagligt skriftbruk och lärande utanför skolmiljöer, såväl bland vuxna som bland barn. Vidare undersöks samband mellan vardagligt skriftbruk och skriftbruk inom utbildningskontexter. I de studier som innefattar skriftbruk inom utbildningskontexter är det främst vuxenutbildningar som undersöks. Forskare som är eller har varit aktiva här är bl.a. David Barton, Mary Hamilton, Roz Ivanič och Karin Tusting.

Barton (2007) menar att läs- och skrivforskningen i alltför hög grad har varit inriktad mot frågor relaterade till utbildningsdomäner, och att detta har skett på andra domäners bekostnad. Vilken roll läsande och skrivande har i människors hem har inom NLS betraktats som en forskningsfråga av stor vikt. Hemmet beskrivs som en samlingspunkt varifrån människor ger sig av till andra domäner, och varifrån de tar med sig specifika erfarenheter av skriftbruk i bagaget (Barton 2007:39). Det är också den plats där barn får sina första erfarenheter av att läsa och skriva. Därför har man utfört ett stort antal noggranna etnografiska studier av skriftspråkets roll i människors hem och närmiljö (t.ex. Heath 1983; Barton & Hamilton 1998; Gregory & Williams 2000).

Barton & Hamilton (1998) har utfört en detaljerad etnografisk studie av skriftbruk i människors vardagsliv i Lancaster i England. Man utförde djupintervjuer och observationer, fotograferade skriftmiljöer, samlade dokument, utförde en ”door-to-door survey” i ett bostadsområde och gjorde detaljerade fallstudier av boende i ett antal hushåll i bostadsområdet. I fallstudierna observerades skrifthändelser och de boende ombads reflektera kring sina skriftpraktiker. Barton & Hamilton (1998:247) menar att begreppet *vernacular literacies* (på svenska *vardagligt skriftbruk*) fungerar som en sammanfattning av vad de har funnit i studien. Med detta avses läsande och skrivande som initieras i människors vardagsliv (se ovan i avsnitt 1.3.6) De finner sex områden i människors vardagsliv där läsande och skrivande är av central betydelse: ”organising life”, ”personal communication”, ”private leisure”, ”documenting life”, ”sense making” och ”social participation” (Barton & Hamilton 1998:248ff.).

Senare skriftbruksforskning har undersökt hur det vardagliga skriftbruket blivit digitalt. Lee & Barton (2011) har exempelvis undersökt deltagandet i skrivpraktiker på Flickr.com, en webbsida där man delar med sig av

fotografier. Lees och Bartons artikel innehåller aspekter som är intressanta för min studie då det gäller sambanden mellan skriftpraktiker, språkval och identitet. De utforskar hur människor förhandlar mellan sina lokala och globala identiteter genom de nya flerspråkiga skriftpraktiker de deltar i på Flickr.com. I denna förhandling om identiteter blir språkval en avgörande faktor. Lee och Barton kommer fram till att deltagarnas språkval på Flickr.com är nära förbundet med i vilken utsträckning de vill positionera sig själva som globala eller lokala medlemmar på Flickr (Lee & Barton 2011:56). Deltagarna väljer språk beroende på vilken publik de vänder sig till eller vilken kultur de vill introducera. Förhandlingen mellan lokala och globala identiteter och språk kan beskrivas som en *glokalisering*, dvs. en hybridform där lokala och globala kulturer blandas och ömsesidigt påverkar varandra. Lee & Barton menar att stor uppmärksamhet hittills har ägnats åt det lokalas tillägnande av det globala, men konstaterar att i deras studie ser de mer av det motsatta: hur det lokala används för att uttrycka det globala. Deltagarnas identiteter är snarare resultatet av olika situationer än kännetecken för olika individer. I den konstant pågående förhandlingen mellan det lokala och det globala positionerar de sig som glokala deltagare (Lee & Barton 2011:56).

Barton (2012) undersöker i likhet med Lee & Barton (2011) skriftpraktiker på Flickr.com. Men medan Lee & Barton utforskar identiteter fokuserar Barton på ett annat ämne som är intressant för min studie, nämligen vuxnas lärande i samband med deltagande i vardagliga skriftpraktiker på nätet. Skriftpraktikerna på Flickr kan beskrivas som vardagliga. De är självgenererade, en källa för kreativitet, lärandet av dem sker informellt och de förändras. Det finns dock även en skillnad mellan dessa skriftpraktiker som äger rum online och vardagligt skriftbruk som sker offline i att skriftpraktiker som sker online värderas högre och har en större global räckvidd (Barton 2012:141).

En svensk studie inriktad på digitalt skriftbruk som utförs under fritiden är Anna-Malin Karlssons avhandling (2002). Karlsson undersöker personliga hemsidor och använder begreppet *skriftpraktik* för att beskriva deltagarnas användning av hemsidorna. Vissa av praktikerna är mer beroende av skrivande medan andra kan beskrivas som mer multimodala. Karlsson gör även en textanalys av de semiotiska komponenterna i hemsidornas texter. Hon finner att språk och icke-lingvistiska visuella resurser kan pekas ut som två modaliteter med specifika användningsområden. De personliga hemsidorna kännetecknas av heterogenitet på så sätt att de både är kopplade till traditionella, språkligt baserade skriftresurser och mindre etablerad multimodal textkultur.

Vardagliga skriftpraktiker har även undersökts inom det tvärvetenskapliga nätverket *Vardagligt skriftbruk* som koordinerats av Ann-Catrine Edlund vid Umeå universitet. Nätverket har givit ut tre antologier och här undersöks det vardagliga skriftbruket såväl ur ett historiskt som ur ett nutids-

perspektiv (Edlund red. 2012; Edlund & Haugen red. 2013 och Edlund, Edlund & Haugen eds. 2014).

2.3 Skriftbruk inom utbildning

Här redogörs först för forskning om barns och ungdomars skriftbruk inom utbildning och därefter beskrivs studier av skriftbruk inom vuxenutbildning, närmare bestämt sfi-utbildning. Avsnittet fokuserar på nordisk forskning.

I svensk kontext och med en inriktning på mellanstadiet undersöker Marie Tanner (2014) lärande i literacyhändelser. Hon studerar bänkinteraktioner[6] mellan lärare och elever och New Literacy Studies är en teoretisk utgångspunkt för undersökningen.

Två svenska skriftbruksstudier inriktade på gymnasieskolan är Marie Nordmarks (2014) och Maria Westmans (2009) avhandlingar. Nordmark undersöker skrivprocesser och digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. Hon kommer bl.a. fram till att övergången till digitalt skrivande inneburit att ”den fjärde generationens skrivprocess” har vuxit fram. Denna skrivprocess utgörs av beståndsdelarna *skriver, sparar* och *skickar*. Westman studerar skriftpraktiker på byggprogrammet och omvårdnadsprogrammet och eftersom hennes studie är metodiskt intressant för min studie redogör jag mer utförligt för den. Hon har utfört etnografiskt fältarbete och hennes material består främst av fältanteckningar från observationer samt elevernas texter. Westman undersöker skrivsituationer och texter skrivna av eleverna samt studerar hur skrivsituationerna påverkar texterna och vice versa. Vidare utforskar hon skillnader mellan skriftpraktikerna inom och mellan de klasserna samt jämför skriftpraktikerna inom gymnasieprogrammen med skriftpraktiker inom de yrken eleverna utbildar sig till. För min studie är Westmans begreppsliggörande och analys av skrivsituationer mest intressant. Westman kategoriserar elevernas skrivande i *skolstyrda* och *icke-skolstyrda* (2009:57ff.) skrivsituationer. De skolstyrda skrivsituationerna regleras i olika grad av läraren. Utifrån hur de initieras och styrs delar Westman in dem i två underavdelningar: muntligt respektive skriftligt styrda skrivsituationer. De icke-skolstyrda skrivsituationerna definierar hon som *privata skrivsituationer*. Westman delar in skrivsituationerna utifrån den *inspiration* eller *styrning* som givit upphov till dem (Westman 2009:59). Westman finner att skrivande ges litet utrymme och liten uppmärksamhet i de två undersökta klasserna. Hennes analys av skrivsituationer är främst fokuserad på de texter som ingår i dem. Mindre utrymme ges i avhandlingen åt aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker som deltagarnas aktiviteter, relationer, värderingar m.m.

---

[6] Tanner (2014:11) definierar *bänkinteraktioner* på följande sätt*:* ”Eleverna arbetar enskilt eller i mindre grupper, medan lärarens uppgift blir att röra sig runt i klassrummet mellan bänkarna och på olika sätt ingå i samtal med elever kring de skriftliga arbetsuppgifterna.”

I norsk kontext har Kjell Lars Berge varit inflytelserik inom skriftbruksforskningen, eller som han benämner den, *skriftkulturforskningen* (Berge 2002:9, 1996, 2004, 2006). Förutom att utveckla teori och utföra forskning har han även arbetat politisk-pedagogiskt med skrivande i skolan (Blåsjö 2010:43). Berge menar att skriftbruk eller skrivande inte kan särskiljas från sitt sammanhang. Skrift är inte neutralt utan sammanbundet med *textkulturer* knutna till skola, arbetsliv, fritidssysselsättningar osv.

Ett annat exempel på norsk skriftbruksforskning inriktad på utbildningsdomänen är en undersökning av Marte Blikstad-Balas & Rita Hvistendahl (2013). De utforskar skriftpraktiker inom norsk *videregående skole*, dvs. motsvarigheten till svenskt gymnasium. Blikstad-Balas & Hvistendahl undersöker hur Wikipedia blir en del av skolkontexten och hur skriftpraktikerna inom skolan förändras när eleverna genom internet får tillgång till mer information än i de traditionella läroböckerna. De finner bl.a. att eleverna använder Wikipedia i skriftpraktiker knutna till informella uppgifter men inte i skriftpraktiker kopplade till formella uppgifter som ska bedömas formellt av lärarna.

Ett exempel på finsk skriftbruksforskning[7] inriktad på gymnasieskolan är Annette Kronholm-Cederbergs (2009) avhandling. Här studeras mönster i den responskultur gymnasister möter i skrivundervisningen inom modersmålsundervisningen på svenska.

När det gäller vuxnas läsande och skrivande knutet till utbildning ska här tre avhandlingar om sfi presenteras. Hans-Olof Gustavsson (2007) studerar skolkulturella referensramar bland sfi-studerande och sfi-lärare från irakiska Kurdistan. Hans studie blir intressant för min analys av deltagarnas skriftbrukshistoria. Syftet med studien är att generera kunskap som är av relevans för sfi-undervisning. Gustavssons teoretiska ramverk är sociokulturell teori. Studien är baserad på två delar varav en är utförd vid sfi-utbildning i Sverige och en inom engelskundervisning i irakiska Kurdistan. Intervjuer, samtal, observationer samt läroboksanalys har utförts. Gustavsson finner att personer med erfarenheter av skolgång i irakiska Kurdistan kan ha åsikter och attityder relaterade till undervisning som delvis skiljer sig från den kommunikativt inriktade pedagogik som förordas inom sfi. I irakiska Kurdistan finns inom undervisningen i engelska starkt inramade koder i läroplaner och pedagogik, stor maktdistans, en undervisning som är inriktad på utvecklande av replikativa och applikativa förmågor, lärarcentrerad och lärobokscentrerad undervisning samt en undervisning fokuserad på språkets strukturer. Gustavsson visar dock att det även förekommer alternativa pedagogiska praktiker och ett motstånd mot de starkt inramade koderna inom utbildningen, varför lärare och studerande inte är determinerade av de dominerande strukturerna. Gustavsson reflekterar över vilka slutsatser som

[7] Kronholm-Cederberg (2009:32) använder benämningen *skriftkulturforskning*.

utifrån resultaten kan dras för sfi-undervisningen. Han menar att för att sfi-läraren ska kunna utgå från enskilda studerandes förutsättningar krävs en varierad undervisning där läraren både kan ta en mer traditionell lärarroll och ge förutsättningar för ett mer kommunikativt organiserat lärande.

En annan viktig studie när det gäller utforskandet av språklärande inom sfi är Marie Carlsons avhandling (2002). Carlson undersöker mötet mellan tolv ”lågutbildade” turkiska kvinnor som har invandrat till Sverige och det svenska utbildningssystemet i form av sfi. Syftet är att belysa hur kunskap och lärande uttrycks och organiseras i samband med detta möte samt hur mötet formas av de förhållningssätt som finns. I studien används ett social-konstruktivistiskt tolkande ramverk samt diskursanalys. Intervjuer har gjorts både med de sfi-studerande kvinnorna och med lärare och rektorer. Därutöver har även dokument, bl.a. läroböcker, analyserats. Carlson kommer fram till att sfi är grundat på ”den svenska modellen” som innefattar ett ”top-down”-perspektiv på välfärd där en optimistisk syn på utbildning råder. ”Det svenska” är en norm utifrån vilken de sfi-deltagarna behandlas med en fostrande och korrigerande attityd. Utifrån sfi-deltagarnas perspektiv innebär studierna såväl glädjeämnen som frustration och motgångar. En av motgångarna är relaterad till normen om jämställdhet mellan könen. I förhållande till denna norm känner sfi-deltagarna att de felaktigt blir uppfattade som *passiva* och *traditionella*. Men dessa dominanta diskurser väcker också ett reflexivt motstånd hos sfi-deltagarna. De känner inte igen de egenskaper som tillskrivs dem och svarar därför med att distansera sig och reflektera över de dominanta idéerna som formuleras om dem i det svenska samhället. Ett par av kvinnorna ser sig själva som brobyggare mellan det gamla och det nya.

Även Qarin Franker (2011) har i en avhandling studerat sfi. Franker studerar samband mellan visualitet och det hon kallar *litteracitet* i sfi-utbildning riktad mot studerande som saknar eller har mycket kort tidigare utbildning. Hon anser att forskningen behöver breddas från att ha fokuserat på verbala texter till att även inkludera de visuella texter som ingår i undervisningen och hur dessa tolkas av de studerande.

2.4 Skriftbruk i mötet mellan vardagsliv och utbildning

I detta avsnitt presenteras skriftbruksforskning som undersöker sambanden mellan det läsande och skrivande människor utför i sina vardagsliv och det läsande och skrivande de utför när de genomgår utbildning.

En aspekt på samband mellan etnicitet och skriftbruk som har utforskats i ett antal studier inom NLS är vad som sker i klassrummet när studerande har en annan etnisk, kulturell och/eller social bakgrund än sina lärare (Heath 1983; Dantas & Manyak eds. 2010; Purcell-Gates ed. 2007; Li ed. 2009). I dessa fall blir elevernas vardagliga skriftpraktiker ofta i den allmänna debatten uppfattade som avvikande och otillräckliga. Utifrån

kartläggningar där eleverna själva får delta i att undersöka sitt eget läsande och skrivande utanför klassrummet lyfts styrkor i deras skriftpraktiker och vardagliga kunskaper (”funds of knowledge”) fram. De kunskaper om skriftpraktikerna och kunskaperna som därmed byggs upp kan användas som en kunskapsbank som både lärare och eleverna själva kan använda sig av i klassrummet (González et al. eds. 2004). På så sätt kan undervisningen anpassas till de skriftpraktiker som elever från minoritetsgrupper deltar i under sina vardagsliv utanför klassrummet.

Ivanič et al. (2009) undersöker brittiska collegestudenters skriftpraktiker i vardagsliv och studier. De utforskar hur studenternas skriftpraktiker i vardagslivet utanför collegestudierna kan användas för att förbättra lärandet i samband med studierna. Eftersom Ivanič et al.:s framställning av aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker är metodiskt betydelsefull för min undersökning beskrivs här deras studie relativt utförligt. Författarna finner att de flesta studenterna tar del i många olika typer av skriftpraktiker i sina vardagsliv. Ett flertal av dessa skriftpraktiker har sitt ursprung i studenternas egna intressen och aktiviteter medan andra är knutna till byråkratier och myndigheter som de kommer i kontakt med (Ivanič et al. 2009:45f.). Bland annat kännetecknas skriftpraktikerna i vardagslivet av att de är meningsfulla för deltagarna, sker genom samarbete, lärs in genom deltagande samt är i samstämmighet med deltagarens värderingar och identiteter. Collegestudiernas skriftpraktiker är i många avseenden olika vardagslivets skriftpraktiker. Detta kan delvis bero på att de skriftpraktiker som dominerar inom collegedomänen är sådana som är inriktade på bedömning (Ivanič et al. 2009:91). Övriga skriftpraktiker som hör till collegestudierna är skriftpraktiker som berör att bli och vara en collegestudent, skriftpraktiker ”for learning content”, och skriftpraktiker med anknytning till en föreställd framtid.

En viktig slutsats i undersökningen när det gäller mötet mellan vardagsliv och studier är att skriftpraktiker i sin helhet inte kan föras över från vardagslivets domäner till collegedomänen eftersom kontexten förändrar praktiken (Ivanič et al. 2009:169ff.; se även Ivanič 2009 och Norlund Shaswar 2012*a*). Exempelvis är skriftpraktiken att läsa horoskop i sin helhet inte möjlig att föra över från fritidsdomänen till collegedomänen. Däremot är det möjligt att i undervisningen bygga vidare på en eller ett par *aspekter* av skriftpraktikerna från vardagslivet. Hur skriftpraktikerna byggs upp av ett antal aspekter utvecklar Ivanič et al. (2009:50) utifrån tidigare teoribildning inom NLS (se även figur 3). När lärare i undersökningen förändrade collegedomänens skriftpraktiker så att dessa anknöt till aspekter på studenternas vardagliga skriftpraktiker såg studenterna värdet i skriftpraktiker inom utbildningen (Ivanič et al. 2009:134). De aspekter på vardagliga skriftpraktiker som studenterna reagerade mest positivt på vid läsande och skrivande inom collegedomänen var samarbete, valmöjligheter, variation, kreativitet och me-

ningsfullhet. När studenterna identifierade sig med den potentiella framtid som skriftpraktikerna syftade till blev de mer engagerade i dem.

Barton et al. (2007) har utforskat lärande bland personer som är berörda av ”Skills for Life”, dvs. den engelska strategin för att förbättra vuxnas grundläggande kunskaper i att läsa, skriva och räkna. Strategin innefattar även grundläggande språkkunskaper i engelska för personer med ett annat modersmål. Denna studie är intressant för min avhandling eftersom den innefattar vuxnas skriftpraktiker kopplade till såväl formellt lärande inom undervisningsdomäner som till informellt lärande i människors vardagsliv. Studien är dessutom delvis inriktad på skriftbruk inom andraspråkslärande och andraspråksundervisning. Syftet är att undersöka samband mellan människors liv och deras lärande med ett fokus på läsande, skrivande, språk och räkneförmåga (Barton et al. 2007:1). Fyra faktorer som påverkar deltagarnas lärande tas upp: deras historia, deras nuvarande praktiker och identiteter, deras aktuella levnadsvillkor och deras framtid sådan de föreställer sig den (Barton et al. 2007:6). Utifrån etnografisk metodologi utförs bl.a. deltagande observation, intervjuer och fallstudier (Barton et al. 2007:39). Barton et al. beskriver lärande som komplext, kopplat till många olika delar av människors liv och ser på vilken betydelse lärandet har utifrån de lärandes eget perspektiv. De finner att tillfällen för lärande i de undersökta klassrummen uppstår när det finns en dynamisk dialog mellan vad de studerande och vad lärarna bidrar med (Barton et al. 2007:117f.). En annan slutsats är att människor lägger större energi på lärande när de är motiverade och finner att det de ska lära sig gagnar deras egna syften (Barton et al. 2007:159). Författarna menar vidare att med hjälp av en pedagogik grundad på sociala praktiker blir sambanden mellan människors liv och deras lärande tydliga. En sådan pedagogik närmar sig läsande och skrivande som en del av människors vardagsliv (Barton et al. 2007:167).[8]

Även i svensk kontext har studier om läsande och skrivande utförts där såväl skola som vardagsliv har utforskats. Therese Bellander (2010) undersöker i sin avhandling gymnasieungdomars bruk av tal och skrift vid interaktion inom olika kontexter. De undersökta kontexterna är skolan, hemmet och fritiden. Bellanders undersökning utgår från sociolingvistisk teori och verksamhetsteori. Hennes avhandling är av metodologiskt intresse för min studie då det gäller definitionen och analysen av identitet (Bellander 2010:47f., se avsnitt 1.3.11 ovan). Bellander drar slutsatsen att ungdomarnas val av språkliga resurser, medier och användningen av dessa växlar beroende på vilka kommunikativa verksamheter de deltar i.

[8] I anglo-amerikansk kontext har studier om samband mellan skriftbruk inom skola och vardagsliv även utförts av Hull & Schultz (eds. 2002); Dantas & Manyak (eds. 2010); González et al. (eds. 2004); Pahl & Rowsell (2005) och Mahiri (ed. 2004).

Bagga-Gupta et al. (red. 2013) undersöker i svensk kontext literacypraktiker i och utanför skolan. Här undersöks samband mellan utbildningssfärens förväntningar och praktiker å ena sidan och vardagslivet å andra sidan. Fokus i de studier som undersöks ligger huvudsakligen på literacypraktiker bland barn och ungdomar.

Tomas Svensson (2014) har ett liknande fokus i sin undersökning. Han utforskar skriftkompetenser hos två 11–12-åriga barn, en flicka och en pojke, och studerar barnens skrifthändelser och skriftprodukter i hem, skola och fritid. Studien är inriktad på barnens skrivande. Svensson kommer fram till att flickans skriftbruk kännetecknas av en större repertoar och att hon skriver för att utföra varierade uppgifter medan pojkens skriftbruk är specialiserat och inriktat på att spela dataspel.

En annan svensk studie inriktad på läsande och skrivande såväl i som utanför utbildning är Berit Lundgrens (2005) avhandling. Lundgrens studie är intressant för min undersökning eftersom hon undersöker läsande och skrivande bland sfi-studerande och eftersom fyra av de fem deltagarna är kurder. Samtliga deltagare är illitterata kvinnor och Lundgren undersöker deras erfarenheter av att lära sig svenska i tal och skrift (Lundgren 2005:13). Studien har tre perspektiv: ett andraspråksperspektiv, ett sociokulturellt perspektiv och ett genusperspektiv (Lundgren 2005:13). Genusordning är ett viktigt begrepp i Lundgrens studie. Hon ser kvinnornas hem som ett privat patriarkat och sfi-undervisningen som ett offentligt patriarkat (Lundgren 2005:46f.). Lundgren kommer fram till att kvinnorna p.g.a. den patriarkaliska genusordning som råder i hemmen är underordnade sina män och i första hand har rollerna mor, hustru och hushållerska (2005:157). Men det finns tendenser till förändring av genusordningen. Både inom och utanför hemmet är förändringarna delvis påverkade av svenska genusstrukturer, menar Lundgren. Hon ser kvinnornas vilja att lära sig svenska och därigenom kunna ingå i en svensk kulturell gemenskap som ett subtilt ifrågasättande av den patriarkaliska genusordningen som råder i deras hem (Lundgren 2005: 156f.). Men samtidigt upplever de sig marginaliserade i det svenska samhället. De känner att deras egna värderingar, erfarenheter och kunskaper är lågt värderade i svenska kulturella gemenskaper. Denna marginalisering leder till ett försvagat självförtroende som i sin tur inverkar negativt på kvinnornas lärande (Lundgren 2005:195f.).

Nils Larsson (2011) har i en licentiatavhandling undersökt skolskrivpraktiker och privata skrivpraktiker hos några högstadieungdomar. Majoriteten av ungdomarna som deltar i studien är flerspråkiga. Larsson menar att många av ungdomarna är delaktiga i två skrivkulturer; en där det privata skrivandet ingår och en som består av skrivande initierat av skolan och lärarna. Möten mellan de två skrivkulturerna äger rum exempelvis när

ungdomarna skickar privata sms under lektionstid eller när de integrerar privatskrivande i skoltexter.

2.5 Kritik och utveckling inom New Literacy Studies

2.5.1 Skriftbruk som text och praktik

Forskningen inom NLS har kritiserats för att i liten utsträckning utföra analyser av språk och text. Karlsson konstaterar exempelvis att intresset inom fältet i större utsträckning rör praktikerna runt de skrivna texterna och värderingen av skriftlighet än de semiotiska aspekterna på texterna (Karlsson 2011:20f., 27). Karlsson (2011:21) menar att detta leder till att sambanden mellan skrift, makt och ideologier härigenom blir outforskade:

> Man undviker därmed också frågan om hur relationen mellan skriften som resurs och de ideologier den stödjer egentligen ser ut: är det något i skriften som gör att vissa handlingar blir så kraftfulla och vissa diskurser så styrande? Utan en sådan frågeställning framstår lätt skriftens koppling till makt och dominerande ideologi som slumpartad och godtycklig.

Jag menar att det faktum att min studie och annan forskning inom NLS i större utsträckning belyser skriftpraktiker än texter inte behöver medföra att relationerna mellan makt och texter förblir obelysta. Texter ingår som en del i skriftpraktiker och genom ett utforskande av de maktstrukturer som råder i interaktionen runt en text blir sambanden mellan skrift och text belysta.

2.5.2 Lokalt och globalt skriftbruk

En annan för min studie relevant aspekt på hur forskning inom NLS förhåller sig till skriftbrukets materiella aspekter lyfts fram av Deborah Brandt & Katie Clinton (2002). De menar att forskare inom NLS har överdrivit de lokala kontexternas inflytande på människors läsande och skrivande medan skriftbrukets materiella förutsättningar i alltför liten grad undersökts. De följder detta får är enligt Brandt & Clinton en bristande teoretisering av förmågan hos literacy att färdas mellan kontexter och att integreras och bestå utanför de kontexter där det tillkommit (Brandt & Clinton 2002:338). Utifrån Latour hävdar de att även de föremål som används i skriftbruk är aktiva deltagare genom att föremålen genomsyrar, är motståndskraftiga och omformar (Brandt & Clinton 2002:346). Härigenom vill Brandt & Clinton överbrygga den klyfta mellan lokalt och globalt skriftbruk som de menar har uppstått inom NLS (Brandt & Clinton 2002:347). En liknande kritik har framförts av Rampton (1998), Luke (2004) och Collins & Blot (2003).

Kritiken mot att NLS inte behandlar globala aspekter på skriftbruk kan besvaras genom att påpeka att det lokala etnografiska perspektivet i senare forskning inom fältet har breddats genom att forskare inom NLS med förnyat engagemang har hämtat inspiration från teorier inriktade på social praktik inom sociologi och sociolingvistik. Exempelvis utgår Bartlett (2008) och Pahl (2008) från Bourdieu, medan Hamilton (2001) Clarke (2008) och Ivanič (1998; 2009) bl.a. applicerar Faircloughs kritiska diskursanalys samt Latours aktör-nätverksteori och Pitt (2008) utgår från Bernsteins och Faircloughs teorier medan Ivanič (2006), Nikolaidou (2011) och Nikolaidou & Karlsson (2012*a*) använder sig av aktivitetsteori. Härigenom binder dessa forskare samman sitt etnografiska fokus på skriftbruk i specifika lokala kontexter med analyser av hur detta skriftbruk är kopplat till vidare sociala sammanhang, kulturella strukturer och sociala organisationer (Prinsloo & Baynham 2008: 5f.).

I sin studie *Literacy in American Lives* väljer Brandt att inte analysera de texter som intervjupersonerna har skrivit. Hon motiverar detta delvis utifrån ett filosofiskt argument (Brandt 2001:13):

> Partly this was a philosophical matter, for too much of our understanding about literacy and writing development is based on the analysis of texts, and this study is meant to emphasize other dimensions.

Här hävdar Brandt alltså att textanalys i alltför stor utsträckning har legat till grund för forskningen om läsande och skrivande. Men ett år senare kritiserar hon och Clinton NLS för att visa ett för litet intresse för texter.

Mot kritiken om frånvaro av textanalys inom NLS kan man också påpeka att forskare inom NLS har inspirerats till ett större fokus på skriftpraktikers materiella aspekter (t.ex. Bartlett 2008). Denna inspiration kommer bl.a. från New London Group (NLG). NLG utgörs av en grupp forskare som har ett sociosemiotiskt och multimodalt perspektiv (New London Group 1996; 2000). Här ingår exempelvis Gunther Kress, Norman Fairclough och James Paul Gee. Kress är ett exempel på en forskare som lyfter fram skriftpraktikers materiella och teknologiska dimensioner. Han riktar uppmärksamheten mot skrivandets och läsandets materialitet, de föremål, artefakter och teckensystem som är en del av skriftpraktiker samt de visuella och multisemiotiska dimensionerna i läsande och skrivande (Kress 1997; Kress & van Leeuwen 1996). Detta har influerat senare forskning inom NLS till att intressera sig för skriftpraktikers materialitet. Bartlett (2008) är ett exempel på sådan forskning.

NLS och NLG brukar betraktas som två separata forskningsfält och jag menar att detta delvis är sant eftersom motsättningar finns mellan fälten. Street är exempelvis delvis kritisk till det starka intresset för språkliga

teknologier och skriftspråkets former som finns inom NLG (Street 2000:19-–20):

> If you identify a literacy with a mode or channel—visual literacy, computer literacy—then you are slipping into the danger of reifying it according to form: you are failing to take into account the social practices that go into the construction, uses and meanings of literacy in context. In developing a multi-literacies view, then, it is important to guard against a kind of determinism of channel or technology in which visual literacy, in itself, is seen as having certain effects which may be different from computer literacy. The focus would then be on the mode, on the visual and the computer, rather than on the social practices in which computers, visual media and other kinds of channels are actually given meaning. It is the social practices, I would want to argue, that give meaning and lead to effects, not the channel itself.

Street menar alltså att en risk för determinism föreligger vid forskning där intresset främst ägnas åt teknologier och former. Men trots att NLS i större utsträckning fokuserar på praktiker runt skriftpraktiker och NLG på skriftpraktikers materialitet finns även viss överlappning mellan fälten. Den forskning som Kress, Fairclough och Gee har utfört har i många avseenden inspirerat forskare inom NLS. De två forskningsgrupperingarna är därför enligt min åsikt snarare att betrakta som överlappande än som separata forskningsfält (jfr Prinsloo & Baynham 2008:6f.).

2.5.3 Pedagogisk tillämpning av forskning om vardagligt skriftbruk

Ett starkt intresse för pedagogiska frågor förenar NLS och NLG. Den strävan efter pedagogisk tillämpning av skriftbruksforskning som finns inom NLS har dock kritiserats inom NLG. Forskare inom NLG ser begränsningar i en pedagogik som enbart utgår från situerade praktiker (New London Group 1996:84). Ett av deras argument är att en situerade praktik (*Situated Practice*), dvs. användning av erfarenhet och semiotiska system befintliga i de studerandes vardagsliv, inte nödvändigtvis leder till medveten kontroll över och medvetenhet om vad man har lärt sig och vad man gör, vilket ofta är huvudsakliga mål inom skolbaserat lärande. I NLG:s pedagogiska teori ingår därför förutom *Situated Practice* även *Overt Instruction*, *Critical Framing* och *Transformed Practice* (New London Group 2000:30ff.). Dessa fyra faktorer är integrerade i den pedagogiska teori som förs fram av NLG. Med *Overt Instruction* avser de ”systematic, analytic, and conscious understanding of Designs of meaning and Design processes” (New London Group 2000:35) Detta innebär även ett utvecklande av explicita metaspråk. *Critical Framing* innebär ”interpreting the social and cultural context of

particular Designs of meaning" (New London Group 2000:35). Detta innefattar att de studerande kritiskt ser på det de studerar och kritiskt granskar det i förhållande till dess kontext. *Transformed Practice* innebär i sin tur "transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning (the Redesigned) to work in other contexts or cultural sites" (New London Group 2000:35). Genom Transformed Practice kan alltså de studerande föra över system för meningsskapande från en kontext till en annan och omskapa dem så att de fungerar i den nya kontexten.

Även Moss (2001) lyfter fram en problematik kring tillämpning av vardagligt skriftbruk inom undervisning. Utifrån Bernstein (1999) pekar hon på att kunskap är organiserad på olika sätt i vardagslivet och skoldomänen. Inom vardagslivet är kunskap horisontellt strukturerad och inom skoldomänen är den vertikalt strukturerad. De respektive kunskapsstrukturerna kännetecknar även de skriftpraktiker som är knutna till domänerna. Detta gör att det inte är möjligt att "lyfta in" människors vardagliga skriftpraktiker i klassrummet utan att dessa skriftpraktiker omvandlas och blir till något annat, dvs. andra typer av skriftpraktiker. Ivanič (2009) pekar på att trots den komplexitet Moss lyfter fram finns möjligheter att dra pedagogisk nytta av kunskaper om människors vardagliga skriftpraktiker. Det som krävs är en nyansering av begreppet *skriftpraktik* så att det blir möjligt att få syn på mikropraktiker, dvs. läs- och skrivhandlingar på mikronivå. Ett exempel på en sådan mikropraktik kan vara att sökläsa eller att processa icke-linjär text. Mikropraktiker är tillräckligt specifikt definierade för att de ska kunna återfinnas knutna till skriftpraktiker inom såväl skola som vardagsliv.

Hilary Janks (2010) menar att NLS har lyckats med att öka förståelsen för en mer pluralistisk syn på vad läsande och skrivande är, men att detta inte räcker för att ge människor tillträde till inflytelserika språkliga varianter. Etnografiska studier där vardagliga skriftpraktiker dokumenteras räcker inte till för att åstadkomma detta. Sambanden mellan lokala skriftpraktiker och vidare sociala strukturer måste utforskas, och detta görs i vissa studier inom NLS, men inte i andra. Som goda exempel där komplexa samband mellan mikrokontexten runt vardagslivets skriftpraktiker och strukturer på samhällelig, kulturell och politisk makronivå nämner hon Brouard, Wilkinson & Stein (1999) och Pahl & Rowsell (2005). Detta är ett syfte med min studie: att utforska samband och maktstrukturer inom och mellan vardagliga och privilegierade skriftpraktiker.

3.Metod

I detta kapitel avhandlas studiens metodologiska uppläggning samt de metodologiska och etiska avvägningar som gjorts.

3.1 Etnografiskt inspirerad materialinsamling

Materialinsamlingen i denna studie är inspirerad av etnografisk metodologi. Att jag kallar studien *etnografiskt inspirerad* och inte beskriver den som en *etnografi* beror på att studien inte är inriktad på deltagarnas tillvaro i sin helhet, utan på en aspekt av deras liv, nämligen deras förståelse och användning av skrift (Barton & Hamilton 1998:5). Långvariga fältstudier brukar ibland beskrivas som ett av de grundläggande kännetecknen för etnografisk forskning (Walford 2008:9; Davies 2008:5; Beach 2010:51, 56; Fangen 2005:29f., 116f.). Dock förekommer även i många fall att etnografer tillbringar kortare tid på fältet. Framför att utföra materialinsamling på en och samma plats under så lång tid som möjligt har jag valt att fokusera på utvalda personer som läser sfi i olika grupper och/eller på olika skolor. Avsikten med detta upplägg är att kunna studera skriftbruk hos personer med olika lång tidigare utbildning och som läser sfi under olika förhållanden.

Etnografisk metodologi är av flera anledningar väl lämpad för en studie som fokuserar på skriftbruk i människors vardagsliv (jfr Barton & Hamilton 1998:57; Papen 2005:62f.). För det första brukar etnografisk forskning vara inriktad på vardagliga händelser i specifika kontexter (Hammersley & Atkinson 2007:3). Detta fokus stämmer väl överens med syftet för min studie. Jag vill undersöka skriftbruk där det äger rum i två kontexter i deltagarnas vardagsliv: i hemmen och sfi-skolorna. Jag vill komma så nära de autentiska situationer där deltagarna läser och skriver som möjligt, och *inte* arrangera skrifthändelser för studiens syfte.

För det andra betraktar jag de personer som deltar i studien som aktiva deltagare i skrifthändelser och skriftpraktiker. Etnografiska observationer erbjuder möjligheter att studera deras aktiva deltagande i konkreta händelser och sociala praktiker.

För det tredje finns inom etnografi en strävan efter tolkning, efter att förstå vilka betydelser människors praktiker har för deras liv. Etnografi innefattar en växling mellan närhet och distans genom att forskaren dels försöker träda in i människors livsvärldar, dels försöker tolka dessa från ett utifrånperspektiv (Rampton 2006:391). Genom halvstrukturerade intervjuer grundade på etnografisk metodologi strävar jag efter att genom en sådan växelverkande tolkningsprocess ta del av deltagarnas meningsskapande, värderingar och identifikation i förhållande till deras skriftbruk.

För det fjärde är det vanligt att ett flertal olika metoder används inom etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson 2007:3). Jag anser att ett

holistiskt perspektiv där olika metoder används hjälper mig att se deltagarnas skriftpraktiker utifrån flera olika utgångspunkter. Därmed får jag möjlighet att få syn på aspekter som annars kunde ha förblivit dolda. Genom observationerna kan jag iaktta vad deltagarna gör och genom intervjuerna får jag ta del av vad de säger att de gör (Arvastson & Ehn 2009:24). Kombinationen av dessa metoder ger mig ett rikare material. Av dessa skäl har jag valt att genomföra observationer och intervjuer utifrån etnografisk metodologi.

3.2 Forskarens position

Jag menar att forskarens personlighet och sociala identiteter påverkar alla delar i forskningsprocessen. Materialinsamling, analys och färdig text blir influerade av forskarens tolkningar, erfarenheter, och position i samhället (Ambjörnsson 2004:44; Emerson, Fretz & Shaw 1995:2). Det som Labov (1972:209) kallar ”The observer’s paradox”, dvs. att forskarens närvaro påverkar deltagarna, går inte att motverka (Karlsson 2006:151). I stället för att försöka undvika att forskarens närvaro får konsekvenser bör forskaren vara uppmärksam på hur deltagarna bemöter och förhåller sig till henne eller honom (Emerson, Fretz & Shaw 1995:2; Fangen 2005:159).

I detta avsnitt reflekterar jag över hur min position som forskare och lärare samt mina personliga förutsättningar och erfarenheter har påverkat studien. Viktiga frågor att ställa är hur det kommer sig att jag gör denna undersökning, vilka erfarenheter jag har med mig in i arbetet med avhandlingen och hur forskningsprocessen påverkas av dessa förutsättningar. Inom etnografi betonas att forskaren själv är en del av det sociala sammanhang som studeras i undersökningen och att det därför är ofrånkomligt att forskaren påverkar forskningsprocessen (Hammersley & Atkinson 2007:14ff.) Därför är det nödvändigt att jag som forskare är reflexiv kring egna förutsättningar som kan vara av betydelse för genomförandet av denna studie.

Min man är kurd och är född och uppväxt i den irakiska delen av Kurdistan. Han talar sitt modersmål sorani med släktingar och vänner. För att förstå och kunna delta i interaktionen och umgänget förstod jag tidigt att jag skulle ha stor glädje av att lära mig sorani. Jag läste först en universitetskurs där jag fick lära mig grunderna i språket och sedan har jag under drygt tjugo års tid lyssnat, ställt frågor och använt språket i dagligt tal. När det gäller vardagliga situationer och samtalsämnen har jag därför ett tillräckligt stort ordförråd för att kunna uttrycka mig utan större problem.

Att jag är gift med en kurdisk man, har ett kurdiskt efternamn och behärskar kurdiskt vardagligt talspråk är faktorer som har påverkat denna studie under alla dess stadier. Det har påverkat formuleringen av syftet, urvalet av deltagare, relationen mellan mig och deltagarna under materialinsamlingen och det har påverkat mig under analysen och skriv-

andet av avhandlingstexten. Under informationsmötena med kurdiska sfi-studerande blev de glatt överraskade över att möta en svensk som talade deras modersmål. Exempelvis berättade Tara under den första intervjun att när hon träffade mig första gången och hörde mig tala kurdiska hade hon svårt att tro att en svensk skulle kunna kurdiska på det sättet (Ti 100310:65–66). Hon åkte hem och berättade det för sin man och alla hans släktingar. Överraskningen över mina språkkunskaper innebar i flera fall att de sfi-studerande jag mötte blev villiga att delta i studien.

Att jag och deltagarna har interagerat på kurdiska har också påverkat interaktionen mellan oss under intervjuer och observation. Vi har därigenom talat ett språk som är deras men inte mitt modersmål. Detta har i viss utsträckning påverkat fördelningen av makt i relationen mellan oss och gjort min position som forskare i förhållande till dem som deltagare något mindre överordnad. Att samtala med deltagarna på kurdiska var också ett sätt att visa respekt och intresse för deras kulturella och etniska identitet (jfr Davies 2008:122).

En annan faktor av betydelse för studien är mitt eget skriftbruk. Vilka skriftpraktiker jag är involverad i och hur jag värderar dessa kan påverka hur jag förstår deltagarnas skriftbruk. Mina skrivpraktiker utforskade jag i en D-uppsats i nordiska språk där jag undersökte skrivandet i mitt eget hem utifrån ett socialt inriktat perspektiv (Norlund Shaswar 2006). Under tretton dagar samlade jag in allt som jag, min man och vår dotter skrev. Då D-uppsatsen skrevs arbetade jag som lärare i svenska som andraspråk parallellt med universitetsstudierna i nordiska språk. Mitt skrivande under denna period utgjorde främst en del av lärararbetet och universitetsstudierna. Syftet med texterna var i stor utsträckning att ”ge namn åt, strukturera och känna igen olika fenomen i omvärlden. I detta ingår bl.a. organisering, minnesförvaring, minnesavlastning, planering, undervisning och inlärning” (Norlund Shaswar 2006:34). Inga av de texter jag skrev hade avkoppling som syfte.

Innan jag blev doktorand arbetade jag i sju år som lärare i svenska som andraspråk och undervisade främst vuxna men även ungdomar. Förutom på sfi undervisade jag bl.a. på kurser i sjukvårdssvenska, nybörjarsvenska för utbytesstudenter och introduktionskurs för ungdomar i gymnasieålder. Den förförståelse jag hade fått genom att arbeta som lärare kan ha påverkat hur jag under avhandlingsarbetets planering, analys och skrivfas har levt mig in i deltagarnas och deras sfi-lärares position. Att reflektera över denna förförståelse har därför varit viktigt under arbetets alla faser (Walford 2008:10).

Jag ville undvika att mina tidigare erfarenheter av läraryrket ledde till att jag positionerade mig som lärare i relation till deltagarna och de som studerande i relation till mig (jfr Hjelmér 2012:51). Risken med skulle ha kunnat vara att identiteten som sfi-studerande skulle ha blivit så framlyft att det vid interaktionen med dem hade blivit svårt att få syn på andra av deras

sociala identiteter och därmed även skriftbruk kopplat till dessa andra identiteter. Därför presenterade jag mig inte som lärare när jag mötte deltagarna. Men vid de tillfällen då en deltagare frågade mig om jag var lärare svarade jag ja eftersom det hade varit oetiskt att inte tala sanning.

När jag utförde observation i sfi-klassrummen försökte jag ha rollen som observerande snarare än deltagande observatör. Även detta gjorde jag för att undvika att hamna i en roll som lärare i förhållande till deltagarna. Jag ville heller inte att lärarna skulle uppfatta mig som en konkurrent om lärarrollen i klassrummet. Vidare skulle ett aktivt deltagande i undervisningen ha försämrat mina möjligheter att utföra observation. Vid vissa, om än relativt fåtaliga, tillfällen blev jag dock involverad i undervisningsrelaterade aktiviteter genom att de studerande, deras klasskamrater eller lärare ställde språkliga frågor till mig eller bad mig om hjälp på annat sätt.

I samband med intervjuer och observationer ställde deltagarna ibland nyfikna frågor om min man och dotter, om var jag bodde, om vilken stad min man kom ifrån osv. och sådana frågor svarade jag på. Det fanns också tillfällen när jag under intervjuer berättade om mina erfarenheter och uppfattningar i olika frågor. När en av deltagarna berättade om sin läsning av koranen nämnde jag exempelvis att jag ibland läser bibeln (Ri 100401:19). Det är rimligt att en forskare som väntar sig att deltagarna i studien ska berätta om sig själva och sina liv också själv berättar något för dem om sina erfarenheter, åsikter och kunskaper (Hammersley & Atkinson 2007:72; Davies 2008:112f.). Å andra sidan finns en gräns för hur öppen och ”ärlig” en forskare kan vara utan att motverka sina forskningssyften. Att exempelvis tydligt ta avstånd från uppfattningar och värderingar som en deltagare ger uttryck för kan leda till försämrade förutsättningar för fortsatta intervjuer och observationer.

Jag blev ofta bjuden på fika, och ibland till och med mat i samband med besöken i deltagarnas hem. Vid några tillfällen fick jag också frågan om jag inte skulle stanna över natten, men det tackade jag nej till. Denna generositet från deltagarnas sida kan dels tolkas som kännetecken för att de följde normer om gästfrihet, dels som en önskan om att knyta närmare kontakt med mig. Under kontakten med deltagarna har det varit viktigt att reflektera över balansen mellan närhet och distans. Hur nära får relationen mellan forskare och deltagare bli? På den frågan finns inget allmängiltigt svar utan det är de specifika omständigheterna, studiens syfte och forskarens omdöme som måste vara avgörande (Hammersley & Atkinson 2007:72, 86). Å ena sidan är det viktigt att bygga upp ett förtroende hos deltagarna men å andra sidan finns en risk att en nära relation mellan forskare och deltagare försämrar forskarens möjligheter att utföra allsidiga och kritiska iakttagelser (Hammersley & Atkinson 2007:87). Vanligast i etnografiska studier är att forskaren i någon mån försöker inta en position i marginalen, där det är möjligt att växla mellan att vara en ”insider” och en ”outsider” (Hammersley

& Atkinson 2007:88ff.; Fangen 2005:140). En sådan position har jag försökt inta eftersom den ger tillgång till deltagarnas perspektiv men samtidigt också erbjuder en distans som underlättar forskarens analytiska förhållningssätt till materialet. Jag försöker förstå deras skriftbruk utifrån deras position och deras förståelse. Samtidigt innebär min analys ett utifrånperspektiv i två avseenden. Dels är det omöjligt att träda in i någon annans position och dels innebär den skriftbruksteoretiska analys jag gör av deras läsande och skrivande något främmande för dem. Det teoretiska perspektiv jag lägger på deras erfarenheter när jag analyserar dem utifrån begreppen *skriftbruk*, *skriftpraktiker* och *skrifthändelser* är inte ett perspektiv de själva lägger på sina erfarenheter. Speciellt gäller detta de delar av deltagarnas läsande och skrivande som jag definierar som vardagligt skriftbruk.

Något annat som är viktigt att vara uppmärksam på under forskningsprocessens gång är hur maktförhållanden påverkar relationerna mellan forskare, deltagare och de forskningsdata som insamlas (Davies 2008:120). Här råder nämligen en asymmetri (Kvale 1997:118f.). Genom min sociala identitet som forskarstuderande har jag fått, eller tagit mig, rätten att ställa frågor om, iaktta, försöka förstå, tolka och berätta om deltagarnas skriftbruk. Jag har försökt motverka denna ojämna fördelning av makt mellan mig och deltagarna genom att tala deras modersmål under intervjuerna och utforma intervjuerna till samtal där även jag bidrar med reflektioner och egna erfarenheter. Samtidigt är jag dock medveten om att det i slutänden inte är möjligt att utplåna den maktasymmetri som är förbunden med de sociala identiteterna forskare och deltagare i en forskningsstudie.

Jag ser på deltagarna som individer och inte som prototypiska representanter för kurder, invandrare eller sfi-studerande. Jag vill undvika att generalisera utifrån deltagarna eller att se dem som objekt. Det är därför viktigt att den bild av dem som framträder i avhandlingen blir nyanserad.

3.3 Etiska överväganden

Den process det innebär att genomföra en avhandlingsstudie medför att ett antal olika etiska överväganden behöver göras under arbetets gång. Under mitt avhandlingsarbete har etiska spörsmål följt mig hela vägen, från planeringen av fältstudier och intervjuer fram till insamlingen och publiceringen av avhandlingstext. Etiska överväganden diskuteras även i de avsnitt nedan där planering och genomförande av materialinsamling, analys av material samt produktion av avhandlingstext beskrivs.

I avhandlingsarbetets inledningsfas etikprövades och godkändes studien av Regionala etikprövningsnämnden i Umeå. Även uppgiften att informera deltagarna och att be om deras samtycke till att delta i studien innefattar etiska aspekter. Exakt vilka konsekvenser ett deltagande i studien i ett längre perspektiv skulle komma att innebära för deltagarna kunde jag nämligen inte veta innan intervjuer och observationer hade genomförts. De frågor om

skriftbruk och identifikation som undersöks i studien är komplexa och när jag informerade de blivande deltagarna om studien kunde jag inte själv veta vilka iakttagelser jag skulle komma fram till i analysen av intervjuerna och observationerna. Det var heller inte möjligt för mig att ha en överblick över hur avhandlingen kommer att mottas av exempelvis kurder bosatta i Sverige och andra personer i deltagarnas närhet. En fråga man kan ställa sig är därför om den information som jag kunde ge deltagarna inför deras samtycke till att delta i studien kunde ge dem en tillräckligt god inblick i vad studien egentligen handlar om och vad deras deltagande i den skulle komma att innebära för dem. Dock menar jag att jag såväl i inledningsfasen av avhandlingsstudien som under det fortsatta arbetet med den har gjort allt jag har kunnat för att säkerställa deltagarnas anonymitet och integritet. Insamlat material har förvarats så att endast behöriga har haft tillgång till det. Deltagarnas identitet skyddas genom att personnamn, har bytts tagits bort. Tre av de fem deltagarna har själva valt de personnamn som används om dem i studien. Rizgar överlät åt mig att välja och Tara har jag inte kunnat få kontakt med för att tillfråga. Vidare har namn på bostadsorter, bostadsområden m.m. tagits bort. I avhandlingen har jag uteslutit eller ändrat detaljer i deltagarnas liv och skriftbruksberättelser som skulle kunna leda till att deras identitet avslöjas. Intervjucitat som ingår i avhandlingen har redigerats så att dialektala drag inte ska avslöja från vilka kurdiska städer deltagarna kommer. Inga fotografier på deltagarna, deras klasskamrater, lärare eller familjemedlemmar ingår heller i avhandlingen.

3.4 Metoder för insamling av material

I detta avsnitt redogörs för materialinsamlingens metodologiska utgångspunkter samt dess genomförande.

3.4.1 Pilotstudie

Under avhandlingsarbetets inledningsfas, i november 2009, utförde jag en två veckor lång pilotstudie. Syftet med pilotstudien var att prova ut de metoder för som skulle användas för insamling och dokumentation av material i huvudstudien samt att ytterligare reflektera över de etiska aspekterna på avhandlingsstudien. Pilotstudien genomfördes i två kurdiska deltagares hem och inom den sfi-undervisning som de deltog i. Deltagarna var en man och en kvinna som var gifta med varandra och som var bosatta på en ort i norra Sverige där de läste i samma sfi-klass. De var båda i trettioårsåldern och hade tre små barn.

Jag utförde först två dagars fältstudier i sfi-klassrummet och gjorde sedan tre intervjuer med deltagarna. Under observationstillfällena observerade jag båda deltagarna samtidigt. Observationen utfördes under sammanlagt sex lektioner. Dokumentationen av observationerna bestod i inspelningar från en digital ljudinspelare som placerades på deltagarnas bänk, fältanteckning-

ar som fördes under och efter lektionerna samt stillbilder tagna av skriftmiljö och texter. Därutöver samlades även vissa texter in. Jag hade planerat att videofilma lektionerna men kunde inte göra detta eftersom deltagarna emotsatte sig det. Under lektionerna satt jag i den bakre delen av klassrummet.

De tre intervjuerna utfördes efter att klassrumsobservationen var slutförd. Samtliga intervjuer ägde rum i deltagarnas hem och gjordes på sorani. Ljudinspelning gjordes vid intervjuerna. Vidare använde jag stillbildskamera för att fotografera skriftmiljö och texter. Vid det första besöket i deltagarnas hem var alla deras barn hemma, vid det andra var inga barn hemma och vid det tredje var två av barnen hemma. Anledningen till att fältstudierna utfördes i deltagarnas hem var att det då blev möjligt att kombinera de halvstrukturerade intervjuerna, som var den huvudsakliga metod som användes, med vissa observationer av skriftmiljö och skriftbruk i hemmet. Erfarenheterna från pilotstudien låg därefter till grund för planeringen av huvudstudiens materialinsamling. Planeringen modifierades sedan under materialinsamlingens gång. Reflektioner utifrån pilotstudien görs i avsnitt 3.3, 3.4 och 3.5.

Materialet från pilotstudien har inte analyserats och ingår heller inte i huvudstudien. När jag fortsättningsvis hänvisar till materialet avser jag det material som ingår i huvudstudien.

3.4.2 Urval, skolor och deltagare

Jag strävar efter en djupgående förståelse av deltagarnas skriftbruk snarare än att generalisera och kvantifiera. Därför har jag valt att göra en småskalig studie där fem personer deltar. Eftersom personer som studerar sfi är i färd med att tillgodogöra sig svenska på en grundläggande nivå skulle svenska inte fungera väl som intervjuspråk. För att underlätta materialinsamlingen utvaldes därför personer som hade en god muntlig behärskning av sorani att delta i undersökningen. Därigenom blev det möjligt för deltagarna att uttrycka sig och tala obehindrat med mig, främst under intervjuerna men även i samband med att jag informerade om studien och under observationerna. Fyra av deltagarna (Tara, Zyan, Naz och Rizgar) kommer från den irakiska delen av Kurdistan och har sorani som modersmål. Den femte deltagaren (Karzan) kommer från den iranska delen av Kurdistan och hans modersmål är kermanshahi, en annan kurdisk dialekt. Men han talar sorani tillräckligt bra för att språket skulle fungera väl som intervjuspråk.

Tabell 1. Deltagarnas ursprung, modersmål och sfi-kurs

Deltagare	Ursprung	Modersmål	Studerar sfi-kurs
Tara	Irakiska Kurdistan	Sorani	C
Zyan	Irakiska Kurdistan	Sorani	D
Naz	Irakiska Kurdistan	Sorani	C
Rizgar	Irakiska Kurdistan	Sorani	C
Karzan	Iranska Kurdistan	Kermanshahi	B

Deltagarna bor i tre städer och studerar vid tre olika sfi-skolor. Tara, Naz och Zyan bor i en och samma stad där de också studerar vid samma sfi-skola. Tara och Naz går under den största delen av materialinsamlingen i samma sfi-grupp.

I tabell 1 ovan anges vilka sfi-kurser deltagarna läser under materialinsamlingen. En presentation av kursupplägget inom sfi ges nedan i avsnitt 5.1.

Deltagarna har minst genomgått nioårig grundskoleutbildning i sina hemländer. De är läs- och skrivkunniga på sitt modersmål samt något eller några andra språk; arabiska, persiska och/eller engelska. Många kurder från Irak har haft arabiska som skolspråk medan andra har haft kurdiska som skolspråk. Kurder i Iran har haft persiska som skolspråk (se vidare i avsnitt 4.1). Eftersom syftet med avhandlingen är att analysera skriftbruk behövdes deltagare som hade läs- och skrivfärdigheter med sig från hemlandet så att de hade förutsättningar för att delta i skriftbruk i sitt vardagsliv utanför sfi:s sociotextuella domän. Vägledande för urvalet av deltagare var därför att de minst skulle ha gått nio år i skolan i hemlandet. Deltagarnas utbildning i hemlandet varierar från nioårig grundskola till tolvårig grund- och gymnasieskola samt fyraårig universitetsutbildning. Ur ett pedagogiskt perspektiv är det intressant att studera skriftbruk såväl hos personer med kortare som med längre utbildning eftersom variationen när det gäller utbildningsbakgrund är stor bland dem som läser svenska inom sfi.

För att finna personer som ville delta i studien började jag med att kontakta rektorer vid sfi-skolor. Genom rektorerna fick jag sedan kontakt med lärare som undervisade soranitalande kurder och som var villiga att låta mig utföra observation under lektionerna. Därefter besökte jag lärarna och klasserna och informerade om studien.

3.4.3 Information och samtycke

Alla deltagare i studien har lämnat skriftligt samtycke. Informationen gavs såväl skriftligt som muntligt. Den skriftliga informationen bestod av ett informationsbrev med en samtyckestalong (bilaga 1). Informationsbrevet och samtyckestalongen finns i fem olika versioner riktade till deltagare, deras familjemedlemmar, minderåriga familjemedlemmar, klasskamrater respektive sfi-personal. Förutom på svenska finns informationsbreven till del-

tagare respektive till deras klasskamrater på engelska medan informationsbreven till deltagare respektive till deras familjemedlemmar även finns på sorani. Samtycket lämnades skriftligt genom att en svarstalongen fylldes i. Genom pilotstudien hade jag kommit fram till att tillfällena för information och samtycke skulle vara åtskilda. Syftet med detta var att erbjuda alla inblandade möjlighet att ordentligt sätta sig in i och tänka över vad studien skulle innebära och undvika risken för att de genom min närvaro skulle känna sig pressade till samtycke.

Vid besök i respektive klass informerade jag såväl blivande deltagare som lärare och klasskamrater om studien. De tillfrågades om de samtyckte till att jag genomförde observation i klassrummet. Även om jag skulle fokusera på den kurdiska deltagaren skulle även klasskamrater och lärare påverkas av min närvaro i klassrummet. Soranitalande kurder informerades muntligt på såväl svenska som sorani. Den muntliga informationen i sfi-klasserna skedde på svenska när den ägde rum i helklass och vid några tillfällen på sorani när kurdiska sfi-studerande informerades i en mindre grupp. Ett problem när det gällde att informera och få samtycke från deltagarnas klasskamrater var att i de sfi-klasser där jag utförde klassrumsobservation hade man ett kontinuerligt intag av studerande. Ibland började nya studerande i klasserna när jag redan hade inlett observationerna. Jag eftersträvade då att informera och fråga alla nya studerande om de samtyckte till att jag utförde observation i det klassrum där de deltog i undervisning, men jag hade inte alltid tillfälle till att ge dem utförlig information om vad min studie innebar.

I de fall då familjemedlemmar var närvarande i hemmet under intervjuerna gavs även de skriftlig information och tillfrågades om samtycke till att intervjuerna utfördes i deras hem. Information till och samtycke från familjemedlemmar skedde i samband med intervjuerna. När det gäller barn under 15 år som ingick i deltagarnas familjer lämnade föräldrarna samtycke.

3.4.4 Kvalitativa halvstrukturerade intervjuer

Intervjuer brukar delas in i tre huvudgrupper: ostrukturerade intervjuer med formen av ett samtal, halvstrukturerade som delvis är styrda av forskaren och strukturerade där forskaren utövar en hög grad av styrning (Davies 2008:105; Karlsson 2006:154). Inom etnografisk forskning föredras som ett arv från naturalismen ofta öppna, ostrukturerade intervjuer (Hammersley & Atkinson 2007:101). Jag har valt att utföra kvalitativa halvstrukturerade intervjuer eftersom jag vill undvika både en sträng regelstyrning som skulle förhindra mig att följa upp intressanta teman och en spontanitet som skulle riskera att leda bort från forskningsfrågorna. Kvalitativa halvstrukturerade intervjuers öppenhet och flexibilitet kan beskrivas som både en fördel och en utmaning (Kvale 1997:82). Frånvaron av strikta styrande regler ger intervjuaren möjlighet att följa upp intressanta spår och fördjupa sin kunskap men

för att kunna vara flexibel under intervjuerna krävs det samtidigt förberedelse, medkännande och ett aktivt lyssnande (Kvale 1997:101, 126).

Att intervjuerna var halvstrukturerade innebar att jag utgick från en intervjuguide (se bilaga 2) som fick vägleda snarare än styra intervjuerna och de observationer av skriftmiljön som gjordes i samband med dem (Forsey 2008:67). Guiden innehöll teman och intervjufrågor men jag gjorde ofta förändringar när det gällde deras ordningsföljd och formulering (Kvale 1997:117; Davies 2008:106; Hammersley & Atkinson 2007). Vidare utelämnades teman som inte var relevanta för den aktuella deltagaren medan teman som visade sig viktiga vidareutvecklades med hjälp av följdfrågor. Den intervjuguide jag använde består av en modifikation av den intervjuguide som Purcell-Gates (ed. 2007:225f.) använde i projektet ”Cultural practices of Literacy” i kombination med de intervjuteman som användes i undersökningen av vardagligt skriftbruk i Lancaster i England (Barton & Hamilton 1998:274). Intervjufrågorna kopplade jag i likhet med Purcell-Gates (2007:19) till vilka syften som fanns bakom deltagarnas skriftpraktiker. Exempelvis frågade jag om han eller hon läste eller skrev något för att sköta dagliga sysslor, för personlig vård och hälsa, för att skaffa information, i samband med religiösa syften, eller för att koppla av.

I vissa fall genomfördes även en kort faktaintervju med deltagarens lärare där jag ställde frågor kring klassen och undervisningen. Innehållet i dessa intervjuer har använts som bakgrundsmaterial för analysen främst av klassrumsobservationerna, men även till viss del för de delar av de intervjuer som behandlar skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän.

3.4.5 Intervjufrågor

Att få information genom kvalitativa intervjuer utan att ställa ledande frågor som leder in deltagaren på ett visst spår eller ett visst svar kan vara svårt (Norlund Shaswar 2012*b*:226f.). När det gäller frågor i kvalitativa intervjuer finns två diken som intervjuaren måste försöka undvika att köra i. Å ena sidan kan alltför öppna frågor bli svåra för deltagaren att svara på. Mina frågor om skriftbruk behövde därför konkretiseras. För att jag inte skulle gå miste om berättelser eller redogörelser för vardagligt skriftbruk var det t.ex. under intervjuerna nödvändigt att förtydliga att jag inte endast var intresserad av läsande och skrivande som är kopplat till skolans eller sfi:s sociotextuella domän. För att förklara vad jag räknade som läsande och skrivande gav jag ibland exempel. Å andra sidan kan direkta frågor och exemplifieringar leda till att deltagaren styrs mot ett visst svar. Kvale (1997:146) menar dock att den risk som ledande frågor utgör vid kvalitativa intervjuer har överdrivits. Ledande frågor används inte för mycket utan för lite. Det som är viktigt är att frågorna ställs på ett medvetet sätt, t.ex. för att testa hypoteser (Hammersley & Atkinson 2007:120). Vidare är det inte bara forskarens frågor, utan även kroppsspråk och många andra faktorer som

påverkar interaktionen mellan intervjuare och deltagare i intervjusituationen. Att på olika sätt påverka deltagaren är därför ofrånkomligt. Det går inte att som forskare genom ”rätt” frågor och ”rätt” förhållningssätt under intervjun komma åt en objektivt existerande version av deltagarens verklighet. Det viktiga är att forskaren är medveten om hur hans eller hennes förhållningssätt, kroppsspråk och interaktion inverkar på vilken version av deltagarens verklighet som produceras under intervjun.[9]

3.4.6 Genomförandet av intervjuerna

Genom pilotstudien insåg jag nödvändigheten av att göra flera intervjuer med varje deltagare för att få syn på så många aspekter som möjligt av deras skriftbruk (jfr Barton & Hamilton 1998:64f.). Därför bestämde jag mig för att under huvudstudien göra minst tre intervjuer per deltagare. Därigenom hade deltagarna möjlighet att bilda sig en uppfattning om vem jag var och jag hade möjlighet att ställa följdfrågor och utveckla teman som kom upp. Med Tara och Zyan genomfördes tre intervjuer och med Rizgar, Karzan och Naz genomfördes fyra intervjuer. Detta resulterade sammanlagt i arton intervjuer vilka var mellan 22 och 99 minuter långa.

När och var en intervju utförs har betydelse för samspelet mellan forskare och deltagare samt för intervjuns förlopp (Davies 2008:122). Minst en intervju per deltagare utfördes i deras hem för att miljön skulle kunna underlätta för deltagarna att berätta om vardagligt skriftbruk knutet till hemkontexten. De övriga intervjuerna utfördes i deras sfi-skola eller på ett bibliotek i närheten av skolan. För att deltagarna skulle känna sig avslappnade hade jag för avsikt att genomföra den första intervjun på en neutral, offentlig plats där de inte kände sig främmande och där vi kunde sitta avskilt. Jag ville undvika att utföra den första intervjun i hemmet för att inte riskera att deltagaren kände att jag trängde mig på. Jag förutsatte att risken för detta skulle vara störst vid den första intervjun när de inte hunnit lära känna mig. Inte heller sfi-skolan ansåg jag vara en lämplig miljö för genomförandet av den första intervjun eftersom det då fanns en risk för att deltagaren skulle förknippa mig med sfi:s sociotextuella domän vilket kunde påverka intervjun. Den första intervjun med Zyan respektive Naz genomfördes därför i ett bibliotek som låg nära deras sfi-skola. Men som Hammersley & Atkinson (2007:114) påpekar har forskaren inte alltid möjlighet att styra över var intervjun äger rum. Den första intervjun med Rizgar skedde i hans sfi-skola eftersom vi möttes vid hans skola och inte hittade någon lämplig neutral och offentlig miljö i närheten där vi kunde samtala ostört. Hur detta kan ha påverkat interaktionen mellan Rizgar och mig och hans svar på mina frågor kommer

[9] Det var även nödvändigt att denna medvetenhet fanns med under analysfasen. När jag analyserade intervjuerna var jag därför tvungen att ta hänsyn till att jag på olika sätt under intervjuerna hade haft inverkan på vilka typer av skriftpraktiker deltagaren nämnde eller berättade om.

jag att belysa i metoddiskussionen i kapitel 7. Den första intervjun med Karzan respektive Tara genomfördes i deras hem. I Taras fall berodde detta på att hon föreslog att vi skulle göra intervjun hemma hos henne och jag förstod att det skulle underlätta för henne i praktiskt hänseende. När det gällde Karzan ville jag undvika att hans fru skulle behöva undra över min avsikt med att vilja träffa och tala med hennes man. Att mötas i hans hem kändes därför bättre än på ett café eller bibliotek. Därefter genomfördes en eller två intervjuer i respektive deltagares hem. Den sista intervjun utfördes i deltagarnas sfi-skolor, förutom med Tara som föredrog att genomföra även denna intervju i sitt hem. Den sista intervjun med varje deltagare genomfördes i slutfasen av eller direkt efter observationsperioden för att det skulle bli möjligt att ställa frågor om skriftbruket i sfi-kontexten utifrån det som iakttagits under observationen.

Tabell 2. De språk som användes i intervjuerna och platserna där de utfördes

Deltagare	Språk	Platser
Karzan	1. Sorani 2. Sorani 3. Sorani 4. Sorani	1. I hans hem 2. I hans hem 3. I hans hem 4. På sfi-skolan
Naz	1. Sorani 2. Sorani 3. Sorani 4. Sorani	1. På ett bibliotek 2. I hennes hem 3. I hennes hem 4. På sfi-skolan
Rizgar	1.Främst engelska, delvis sorani 2. Engelska 3.Främst engelska, delvis sorani 4. Engelska	1. På sfi-skolan 2. I hans hem 3. I hans hem 4. På sfi-skolan
Tara	1. Sorani 2. Sorani 3. Sorani	1. I hennes hem 2. I hennes hem 3. I hennes hem
Zyan	1. Sorani 2. Sorani 3. Sorani	1. På ett bibliotek 2. I hennes hem 3. På sfi-skolan

Pilotstudien gav mig möjlighet att reflektera över hur familjemedlemmars närvaro i hemmet påverkade intervjuerna. Intervjuerna utfördes när båda deltagarna var hemma och under två av de tre intervjuerna var även barnen närvarande. I utvärderingen av pilotstudien reflekterade jag över huruvida familjemedlemmarnas närvaro under intervjuerna hade gjort deltagarna blivit mindre villiga att berätta om vissa aspekter av sina skriftpraktiker. Jag

fann dock att deltagarna var frispråkiga även när det gällde ämnen kopplade till den närvarande partnern, vilka skulle kunna uppfattas som känsliga. Under pilotstudien fann jag vidare att familjemedlemmars närvaro under intervjuerna gör det möjligt att kombinera intervjuerna med observationer av skrifthändelser som pågår i hemkontexten. När deltagarnas barn var hemma kunde jag parallellt med intervjuerna observera skrifthändelser där deltagarna interagerade med sina barn. En annan reflektion jag gjorde under pilotstudien var att familjemedlemmars närvaro kan göra deltagaren mer avslappnad under intervjuerna. Den kvinnliga deltagaren ville dock att intervjuerna skulle utföras när barnen inte var närvarande, eftersom det var lugnare i hemmet då. Jag bestämde utifrån dessa reflektioner att i huvudstudien låta deltagarna själva avgöra om de ville att deras familjemedlemmar skulle vara närvarande under intervjuer i deras hem eller inte. Karzans fru var exempelvis i hemmet under den första och tredje intervjun. Hur familjemedlemmars närvaro kan ha inverkat på intervjuerna tar jag upp i metoddiskussionen i kapitel 7.

3.4.7 Observation

Observation är ett återkommande inslag i alla människors vardag. För att kunna leva våra liv och umgås med varandra behöver vi i olika situationer iaktta hur andra gör. Detta ägnar vi oss åt när vi går runt i mataffären, står i bankomatkön eller cyklar till jobbet. Det som skiljer detta vardagliga observerande från en etnografisk studie där observation används som en vetenskaplig metod är att den senare typen av observation med nödvändighet innefattar reflexivitet (Arvastson & Ehn 2009:20f.). Därmed avses att forskaren under hela observationsprocessen ifrågasätter vilka förutsättningarna är för det som iakttas. Hur påverkar exempelvis faktorer som kön, klass och etnicitet vad som observeras, hur detta tolkas och hur det beskrivs?

Synen är ett centralt sinne vid genomförandet av observation, men inte det enda som behövs. Även luktsinne, hörsel och känsel involveras (Arvastson & Ehn 2009:21). Därutöver är tänkandet nödvändigt vid observation av sociala och kulturella företeelser. En fördel med att utföra observationer är att detta är en metod som kan användas för att studera sådana händelser, aktiviteter och praktiker som människor kanske inte själva är medvetna om att de deltar i (Arvastson & Ehn 2009:24).

När man talar om observation där etnografisk metod används brukar detta ofta kallas *deltagande observation*. Forskaren förutsätts delta i de rutiner som ingår i deltagarnas vardag (Emerson, Fretz & Shaw 1995:1, 10). Forskare som använder etnografiska metoder försöker få tillgång till deltagarnas vardagliga angelägenheter och privata frågor (Lundgren 2000:16, Ambjörnsson 2004:43). För att uppnå detta krävs att förtrolighet blir en del

av metoden. Det blir därför inte möjligt att hålla distansen, uppgå helt i rollen som forskare och observera på ett distanserat sätt.

Observationer utfördes i denna studie för att studera observerbara aspekter av skrifthändelser och skriftpraktiker, som handlingar, interaktion och användning av artefakter. Observationerna utfördes i de klassrum där deltagarna deltog i sfi-undervisning. Vid genomförandet av observationerna fokuserade jag på skrifthändelser under lektionstid. Jag koncentrerade mig på studiens deltagare men då de interagerade med andra sfi-studerande och med lärare observerade jag i viss utsträckning även dem.

Pilotstudien gav mig tillfälle att reflektera över genomförandet av observationer i olika sociotextuella domäner. Innan pilotstudien genomfördes hade jag planerat att låta materialinsamlingen i såväl klassrum som hem främst baseras på observation. I samband med den närmare planeringen av utförandet av observationer i hemmiljö insåg jag dock att detta skulle bli problematiskt att genomföra. En skillnad mellan att observera i ett klassrum och i ett hem är att klassrummet är en offentlig plats där en styrd verksamhet pågår. Lärare och studerande befinner sig i klassrummet för att delta i undervisning. När jag som forskare kom in i klassrummet för att utföra deltagande observation var det möjligt för mig att befinna mig i klassrummet utan att delta i den verksamhet som pågick. I klassrummet kunde jag därför i min pilotstudie utföra den observation som jag hade planerat. I hemmet pågick däremot inte någon liknande styrd verksamhet som den i klassrummet och det var inte möjligt för mig att som utomstående inta en position där jag kunde betrakta det som hände. Jag hamnade som besökare i centrum för familjemedlemmarnas uppmärksamhet. Då var det inte möjligt att utföra medföljande eller deltagande observation av skriftbruk som pågick i hemmet. Därför valde jag att i stället utgå från intervjuer där.

En viktig fråga är hur studien har påverkats av detta metodval. Jag bedömer att syfte och frågeställningar hade sett likadana ut även om observation hade blivit den huvudsakliga metod som använts även för att studera deltagarnas skriftpraktiker i hemmiljön. Däremot hade troligtvis skrivsättet i avhandlingen påverkats om även materialet från hemkontexten bestått av observationer (se avsnitt 3.10 nedan). Hur studiens resultat har påverkats av metodvalet diskuteras i kapitel 7.

3.4.8 Genomförandet av observationerna

Inom etnografiskt grundad forskning i klassrumsmiljö blir benämningen *deltagande observation* ofta, åtminstone delvis, missvisande. Om forskaren inte deltar i elevernas eller lärarnas arbetsuppgifter är *medföljande observation* ett bättre begrepp (Lundgren 2000:12; Ambjörnsson 2004:38). Jag var främst en medföljande observatör i skolmiljön eftersom jag varken deltog i samma aktiviteter som de sfi-studerande eller som sfi-läraren även om jag som sagt vid enstaka tillfällen blev involverad i aktiviteter knutna till

lärarrollen. Observationerna genomfördes huvudsakligen under sfi-lektionerna. De flesta observationerna ägde rum mellan april och juni 2010. Med en av deltagarna, Naz, utfördes kompletterande observationer och intervjuer i februari 2011. Anledningen till kompletteringen var dels att endast två dagars observation och två intervjuer utförts med henne, dels att jag ville samla in fler skrivna texter som ingick i deltagares skriftbruk.

Jag utförde sammanlagt mellan tre och sex dagars klassrumsobservation per deltagare. När observationen skulle utföras avgjordes utifrån när det passade för deltagaren, övriga studerande och läraren. I vissa deltagares fall blev observationsperioden sammanhållen medan den i andra fall blev uppdelad på olika veckor.[10]

Betydelsen av min placering i klassrummet under observationerna var något som pilotstudien uppmärksammade mig på.[11] Under huvudstudien valde jag att under observationerna placera mig i den främre delen av klassrummet, vänd mot deltagaren för att ha så goda förutsättningar som möjligt att observera deltagarens skrifthändelser, men ändå inte sitta så nära att jag störde henne eller honom.

3.5 Metoder för dokumentation av material

Intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudinspelning och fältanteckningar som skrevs så snart efter intervjun som möjligt. I fältanteckningarna skrev jag ned iakttagelser om samspelet mellan mig och deltagaren under intervjun samt iakttagelser om den rumsliga och tidsliga kontexten som jag bedömde vara viktiga för analysen av intervjun (jfr Davies 2008:106). Klassrumsobservationerna dokumenterades med hjälp av ljudinspelning (s.k. *digital voice recorder*), fältanteckningar som fördes under och snart efter observationerna samt videoinspelning. I samband med intervjuer och observationer fotograferade jag även texter, artefakter och skriftmiljö. Vissa av de texter som ingick i deltagarnas skriftbruk eller som fanns i skriftmiljön samlades också in. Elektroniska texter har jag inte dokumenterat med kamera utan endast gjort fältanteckningar om. I mina fältanteckningar skrev jag också av det läraren under lektionerna skrev på tavlan. Fotografering av skriftmiljön i klassrummet utförde jag innan eller

[10] Observationen i Rizgars klass skedde fem dagar under en vecka i april 2010. Tara observerades tre dagar under en vecka i april 2010. Naz och Tara gick i samma grupp och satt ibland bredvid varandra under lektionerna. När jag utförde observation i deras grupp fokuserade jag dock alltid främst på en av dem. Den studerande som inte var i fokus observerade jag endast om hon interagerade med den person jag observerade. Naz observerade jag först två dagar under en vecka i april 2010 och därefter tre dagar under en vecka i februari 2011. I Zyans fall utfördes observerationen två dagar under en vecka i april och två dagar under en vecka i maj 2010. Karzan observerade jag sex dagar under de tre första veckorna i juni 2010.

[11] I det klassrum där jag utförde pilotstudien fanns inget utrymme i den främre delen av rummet där jag kunde sitta. Därför placerade jag mig snett bakom deltagarna och hade därigenom inte fullt ut möjlighet att iaktta de skrifthändelser de deltog i under lektionerna.

efter lektionerna, för att undvika att störa eller distrahera studerande och lärare under lektionerna.

I samband med insamling och dokumentation av material blir det viktigt att ta ställning till hur deltagarnas integritet ska skyddas. När det gällde videofilmning och ljudupptagning av deltagarens interaktion under lektionerna hade de tillfrågats och givit sitt samtycke innan klassrumsobservationerna inleddes. Vid varje tillfälle för stillbildsfotografering av texter som en deltagare läst eller skrivit i klassrummet bad jag först om deltagarens tillstånd. Även i hemmet fotograferade jag skriftmiljön samt vissa texter som deltagarna berättade om under intervjuerna. I hemmet blev frågan om integritet ännu mer angelägen än i sfi-skolan. Även där bad jag alltid deltagarna om lov innan jag fotograferade.

I tabell 3 nedan visas vilka typer av data som skapades i samband med intervjuer respektive klassrumsobservation.

Tabell 3. Metoder och material i undersökningen

Metod	**Intervju**	**Klassrumsobservation**
Material		Videoinspelning
	Ljudinspelning	Ljudinspelning
	Fältanteckningar	Fältanteckningar
	Fotografier	Fotografier
	Insamlade skrivna texter	Insamlade skrivna texter

Ett öppet och förutsättningslöst förhållningssätt till det som studeras är förknippat med etnografisk metodologi och etnografiska fältanteckningar. Emerson, Fretz & Shaw (1995:10f.) beskriver detta:

> The ethnographer writes particular fieldnotes in ways that are not predetermined or pre-specified; hence fieldnotes are not collections or samples in the way that audio recordings can be, i.e., decided in advance according to set criteria. Choosing what to write down is not a process of sampling according to some fixed-in-advance principle. Rather it is both intuitive, reflecting the ethnographer's changing sense of what might possibly be made interesting or important to future readers, and empathetic, reflecting the ethnographer's sense of what is interesting or important to the people he is observing.

I de fältanteckningar jag förde under klassrumsobservationen fokuserade jag på deltagarnas skrifthändelser i klassrummet. Men inom dessa ramar var mitt arbetssätt induktivt eftersom jag var intresserad av samtliga delar av deltagarnas skriftbruk i sfi-klassrummet. Detta induktiva arbetssätt medförde att jag valde att inte använda matris eller observationsprotokoll när jag utförde fältanteckningar. Detta beslut fattade jag efter att under pilotstudien ha provat att använda en sådan. Den matris jag då använde hade jag utformat utifrån följande aspekter på skrifthändelser: deltagare, roller, syfte, tid, materialitet och rumslighet. Jag hade för avsikt att anteckna kring en skrifthändelse i taget. Under observationerna insåg jag dock att lektionerna bestod av ett enda långt flöde av skrifthändelser som hakade i varandra. När jag började anteckna kring en skrifthändelse kunde jag inte följa med i det som hände runt nästa skrifthändelse, eller annat som hände i klassrummet och hann inte med att både anteckna utifrån de aspekter på skrifthändelser som var uppställda i matrisen och att göra anteckningar om andra kontextuella omständigheter och händelser. Jag befarade att anteckningar utifrån i förväg utvalda aspekter skulle innebära att jag kunde missa annat som vid analysen skulle kunna ha visat sig vara av stor relevans för deltagarnas skriftbruk, även om jag under observationen inte omedelbart insåg det. Jag valde därför under huvudstudien att inte använda någon matris. I observationerna och fältanteckningarna fokuserade jag dock på de ovan nämnda aspekterna på deltagarnas skriftbruk men i stället för att anteckna om en skrifthändelse i taget förde jag anteckningar i löpande text och kunde därmed fokusera på flera sammankopplade eller parallella skrifthändelser.

Genom att videofilma deltagarna i sfi-klassrummet blev det möjligt att dokumentera deras kroppsspråk och minspel under skrifthändelserna (jfr Bellander 2010:60). Att ha videokameran riktad mot den aktuella deltagare som jag observerade innebar dessutom att jag i fältanteckningarna även kunde fokusera på övrigt som hände i klassrummet och som kunde vara intressant för tolkningen av de skrifthändelser som pågick. Något som dock är viktigt att komma ihåg när det gäller videofilmning är att deltagarna kommer att förknippa forskaren med videokameran (Pink 2001:36). Videokameran blir en del av forskarens identitet. Hur deltagarna skapar sin egen identitet och därmed även hur de agerar och interagerar med klasskamraterna och läraren påverkas också av att de blir videofilmade. I vilken utsträckning deltagarnas aktiviteter under skrifthändelserna i klassrummen påverkades av att de blev filmade diskuterar jag i kapitel 7.

3.6 Intervjuer och minne

Vid genomförande av intervjuer är frågor kring hur människans minne fungerar centrala. Speciellt gäller detta intervjuer som berör sådant som ägde rum för länge sedan. När det exempelvis gäller skriftbruk som deltagarna deltog i under barndomen kan de minnas fel. Men i denna studie

strävar jag inte efter att ta reda på om det deltagarna berättar är objektivt sett är sant eller inte. Jag menar att minnen är sociala konstruktioner som skapas i relation till människors identifikation och värderingar i dag. Bruner (2002:65) beskriver sambandet mellan berättande och minne:

> It is not that we have to make up these stories from scratch every time. Our self-making stories accumulate over time, even pattern themselves on conventional genres. They get out-of-date, and not just because we grow older or wiser but because our self-making stories need to fit new circumstances, new friends, new enterprises. Our very memories fall victim to our self-making stories. It is not that I can no longer tell you (or myself) the "original, true story" about my desolation in the bleak summer after my father died. Rather, I would be telling you (or myself) a new story about a twelve-year-old "once upon a time." And I could tell it several ways, all of them shaped as much by my life since then as by the circumstances of that long-ago summer.

När deltagarna i min studie berättar om sitt skriftbruk skapas dessa berättelser i relation till de liv de lever i dag och i relation till intervjusituationen.

Även när deltagarna berättar om sin skriftbrukshistoria gör de det utifrån den verklighet de lever i nu, sina nuvarande identiteter och värderingar kopplade till skriftbruk samt i relation till intervjusituationen. Det är inte möjligt för mig att genom intervjuerna direkt komma åt deltagarnas skriftbrukshistoria. När de berättar om sin skriftbrukshistoria berättar de på ett sätt hela tiden i förhållande till, i jämförelse med, i kontrast till och i likhet med dagens skriftbruk. Ibland tar de upp dagens skriftbruk i direkta jämförelser och ibland finns jämförelsen med men är outtalad. Uppdelningen i skriftbrukshistoria och dagens skriftbruk kan alltså beskrivas som en konstruktion eftersom allt är berättat i deltagarnas nu och i intervjusituationens nu. Detta jämförelseperspektiv är något som jag har försökt vara medveten om när jag har analyserat deltagarnas skriftbrukshistoria.

3.7 Analytiska utgångspunkter och begrepp

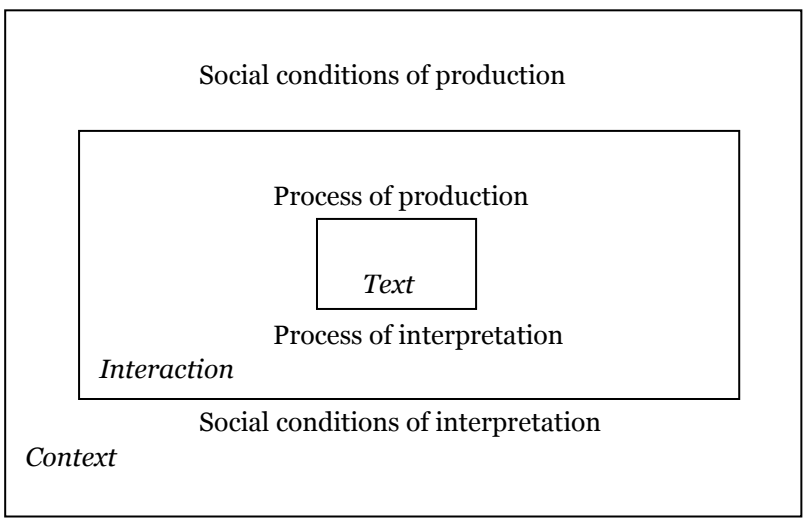
3.7.1 Vertikal diskurs, horisontell diskurs och rekontextualisering

Basil Bernsteins (1999; 2000) utbildningssociologiska teori ligger i denna undersökning till grund för förståelsen av hur de undersökta sociotextuella domänerna är uppbyggda och för analysen av sambanden mellan deras skriftpraktiker. Bernsteins begrepp *vertikal* och *horisontell diskurs* samt *rekontextualisering,* som introduceras ovan i avsnitten 1.3.8 och 1.3.9, är viktiga för min analys av hur vardagligt skriftbruk förhåller sig till skriftbruk

som formas inom sfi:s sociotextuella domän (jfr Bernstein 1999; Moss 2001; Hamilton 2001; Norlund Shaswar 2012*a*).

3.7.2 Analys av diskurs som text, diskursiv praktik och social praktik

Avhandlingen utgår från att användning av språk utgör en social snarare än en individuell aktivitet. Därför blir det i analysen av såväl intervjumaterial som observationsmaterial grundläggande att undersöka den interaktion som ingår i skriftbruket och den vidare sociala kontexten runt det. Detta perspektiv utgår från Faircloughs kritiska diskursanalys (Fairclough 1992; 2001; 2003). Jag menar i likhet med Fairclough att såväl talat språk som text[12] är inbäddad i de interaktionsprocesser och de sociala villkor som gäller i det sammanhang där det produceras och tolkas (Fairclough 2001: 21 1992:73; Ivanič 1998:41). Fairclough har utvecklat en tredimensionell modell över *text*, *interaktion* och *kontext* för att illustrera dessa samband. (Figur 1 nedan är hämtad från Fairclough 2001:21.)

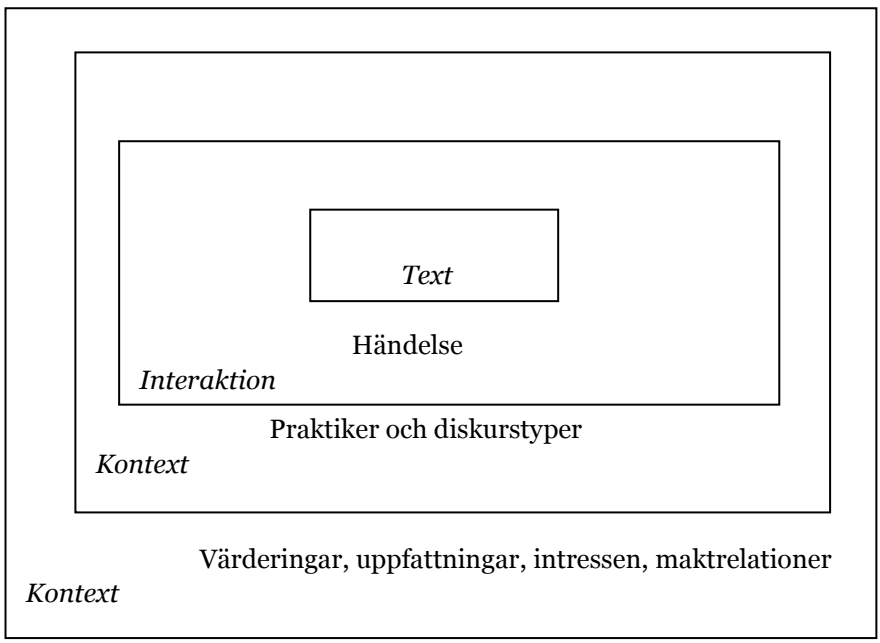


Figur 1. Diskurs som text, interaktion och kontext.

Men till skillnad från Fairclough, som ofta i sina analyser främst fokuserar på textens nivå lägger jag i min analys tyngdpunkten på de skrifthändelser och skriftpraktiker där texterna produceras och konsumeras. Ivaničs (1998:64) modifiering av Faircloughs modell får illustrera skrifthändelsernas relation till text, interaktion och kontext i Faircloughs kritiska diskursanalys. I Ivaničs modell är interaktion liksom fysisk aktivitet och omedelbar social

[12] Som nämnts ovan i avsnitt 1,3.3 använder Fairclough *text* för såväl tal som skrift medan jag endast använder det för skrift.

kontext delar av den händelse som texten är inbäddad i och ingår alltså i den näst innersta rutan i figuren medan de två yttersta rutorna står för den vidare sociala kontexten (Ivanič 1998:63f.). Figur 2 nedan är något modifierad utifrån Ivanič 1998:64.



Figur 2. Läsande och skrivande i kontext.

För att kunna förstå och analysera specifika skrifthändelser och skriftpraktiker behöver jag se på dem i relation till det tal och de texter som ingår i dem, de diskursiva praktiker där de produceras, distribueras och konsumeras och den vidare sociala kontext runt dem där särskilda historiska och sociopolitiska strukturer råder. Den sociala kontexten består av ett antal kontexter inbäddade i varandra (Ivanič 1998:42f., 60f.). De normer, värderingar och praktiker som dominerar i dessa kontexter begränsar vad som vid ett visst tillfälle kan uttryckas med hjälp av språk. På så sätt äger dialektiska processer rum genom att språket formar den sociala kontexten samtidigt som den sociala kontexten också formar språket.

3.8 Analysmetoder

I detta avsnitt beskrivs först analysen av material insamlat genom intervjuer och därefter redogörs för analysen av material insamlat i samband med klassrumsobservationer. Jag betraktar transkriberingen av intervjuer som en integrerad del i analysprocessen. Syftet med min studie, de teoretiska perspektiv jag har på språk, interaktion och ämnena för intervjuerna avgör

hur jag har transkriberat intervjuerna. Därför inleds avsnittet om analysmetoder med en beskrivning av hur jag förhåller mig till att transkribera och hur transkriberingen utförts.

3.8.1 Transkribering, translitterering och översättning av intervjuer

Jag ser transkribering som en process där tal översätts till skrift. Denna process är inte mekanisk utan innebär att tolkning och analys görs (Cameron 2001:43). Intervjun utgörs nämligen förutom verbala aspekter även av interpersonell interaktion och icke-verbal interaktion som inte går att fånga med hjälp av en ljudinspelning. Detta betyder att ljudinspelningen inte är en avbildning av intervjun (Poland 2004:274). Innan transkriptionen kan utföras måste ett antal beslut ha fattats när det gäller hur det talade språket ska omtolkas till skrift.

Jag har för transkriptionen följt en något modifierad variant av en transkriptionsnyckel presenterad av Poland (2004:279) (se bilaga 3). Avgörande för hur jag gått till väga vid transkriptionen av intervjuerna är att jag analyserar intervjuerna utifrån två perspektiv. Jag är i första hand intresserad av intervjuerna i egenskap av berättelser och fokuserar därför främst på *vad* deltagarna berättar om sitt skriftbruk. Men samtidigt är jag även intresserad av *hur* deltagarna berättar och studerar därför vissa lingvistiska diskursiva strategier som de använder vid skapandet av sina berättelser. Detta tvådelade fokus på intervjuerna har medfört ett behov av att utföra transkriptionen i två steg. För de delar av intervjumaterialet där diskursanalys skulle utföras behövde jag en mer talspråksnära analys av intervjuerna. Eftersom jag innan analysen utförts inte visste för vilka delar av materialet en sådan analys skulle bli aktuell inledde jag med att utföra en relativt talspråksnära transkription av samtligt intervjumaterial. För att lyfta fram det talade språket har jag följt dess syntax (jfr Lundgren 2005:66). Upprepningar och omstarter inkluderades. För att synliggöra att intervjuerna utgörs av talad interaktion har jag vidare transkriberat samtliga turer, både mina och deltagarens. Jag har även transkriberat sådana turer som är korta och inte innefattar någon ny information, utan endast utgör uppbackningar. Exempel på sådana turer är ”M” och ”A.” Vidare visar hakparenteser när samtidigt tal äger rum.

De delar av intervjuerna där jag endast har fokuserat på *vad* deltagarna berättar har därefter redigerats så att de fått en något mer skriftspråksnära form. Redigeringen består i att upprepningar och omstarter samt fyllnadsord som ”eh” vilka inte har betydelse för utsagornas innehåll avlägsnats. Syftet med detta är för det första att underlätta läsningen av transkriptionerna. För det andra är skriftspråket en norm utifrån vilken nedskrivet tal vanligen bedöms. Detta innebär en risk för att talspråksnära transkription av tal kan uppfattas som ogrammatiskt, osammanhängande och svårbegripligt. När det

inte är nödvändigt för analysen att göra en talspråksnära transkription har jag därför redigerat transkriptionerna.

I transkriptionerna av intervjuer på sorani har vissa dialektala drag redigerats för att det inte ska framgå från vilka städer eller regioner deltagarna kommer. De dialektala drag detta gäller är bl.a. regionala varianter av verbalprefix och verbalsuffix som markerar presensform samt regionala varianter av personliga pronomen och frågeord. Dessa har bytts ut mot motsvarigheter som är mindre regionalt färgade och är vanligare i skriftspråket. Exempelvis har presensprefixet -دە bytts ut mot dess motsvarighet -ە och frågeordet لۆ ('varför') har bytts ut mot بۆ ('varför'). Denna redigering påverkar inte innehållet eftersom de ord och orddelar som byts ut har samma innebörd som de varianter de ersatts med.

Transkriberingen av intervjuerna med deltagarna resulterade i 880 A4-sidor datorskriven text. 192 av dessa sidor består av transkription av samtal som fördes på engelska och resterande 688 sidor är transkription av samtal som fördes på sorani. Intervjuer på sorani har jag transkriberat med latinska bokstäver. Intervjucitat som återges i avhandlingstexten har därefter translittererats av en auktoriserad översättare till det modifierade arabiska alfabet som vanligen används för sorani.

Liksom transkriberingen är översättningen av intervjuerna nära förknippad med tolkning och analys. Översättningen av intervjucitat på sorani har skett i två steg. Först har jag gjort en egen översättning av de transkriberade intervjuerna. Därefter har min översättning genomgått en språkgranskning av en översättare med sorani som modersmål. Enligt denna språkgranskning var citaten rätt översatta. Analysen av intervjuerna har jag gjort utifrån transkriptionen på sorani respektive engelska och inte utifrån den svenska översättningen.

På sorani motsvarar det personliga pronomenet ئەو de svenska pronomenen *han* och *hon*. I de fall då det inte framgår av sammanhanget om en kvinna eller man avses använder jag i den svenska översättningen pronomenet *hen*.

När deltagaren i intervjun kodväxlar från sorani till svenska har det svenska ordet kursiverats i översättningen.

3.8.2 Metoder vid analys av intervjuer

Sedan intervjuerna transkriberats delades de in i utdrag utifrån innehållsliga teman. Dessa teman utgår huvudsakligen från syftet med den skrifthändelse eller skriftpraktik deltagaren berättar om. Exempel på sådana teman är *ta körkort*, *skolgången i hemlandet* och *läsa koranen*. Därefter klassificerades intervjuutdragen utifrån kategorierna skriftbrukshistoria respektive dagens skriftbruk. Nästa steg i analysen bestod i en analys utifrån de aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker som anges i figur 3. Denna analys var främst inriktad på innehållsliga aspekter på intervjuerna. Fokus låg med andra ord främst på *vad* deltagaren sade.

Vid en analys som på detta sätt delar in intervjun i utdrag utifrån teman är det viktigt att hålla i minnet att intervjun utgör en helhet utan klara gränser mellan de olika samtalsämnen som tas upp. Ett samtalsämne följs av och går ihop med nästa. Vid analysen av ett enskilt intervjuutdrag är det därför viktigt att se på hur intervjuutdraget förhåller sig till andra delar av intervjun. En specifik utsaga från deltagaren kan utgöra ett inskott inom ett större övergripande tema som deltagaren och forskaren uppehåller sig vid under en större del av intervjun. Det är viktigt att intervjuutdragen inte behandlas som fristående delar utan att den interaktion mellan deltagare och forskare som sker inom en specifik del av intervjun sätts i relation till den interaktion som äger rum under andra delar av intervjun. Speciellt viktigt är det att se på de delar av intervjun som kommer strax innan och strax efter intervjuutdraget i fråga.

3.8.2.1 Innehållsligt perspektiv vid analysen av intervjuer

Det är inte möjligt att göra en tydlig distinktion mellan den betydelse som förmedlas med hjälp av språk och språkets form. Språklig betydelse och form är sammantvinnade och ömsesidigt beroende av varandra (Fairclough 1992:89). Men så länge forskaren är medveten om detta ömsesidiga beroende anser jag att det i olika stadier av analysprocessen är möjligt och fruktbart att fokusera mer på den ena eller den andra av dessa synvinklar.

I analysen av intervjuerna finns därför två perspektiv. Det ena kan benämnas ett innehållsligt perspektiv, inriktat på betydelsen i *vad* deltagarna berättar om. Det andra kan benämnas ett lingvistiskt diskursivt perspektiv, inriktat på *hur* deltagarna använder språket som lingvistiska diskursiva strategier. Utifrån det innehållsliga perspektivet inriktar jag analysen på vad deltagarna i intervjuerna förmedlar om sitt skriftbruk. I denna del av analysen utgår jag från New Literacy Studies och etnografi (t.ex. Hammersley & Atkinson 2007; Davies 2008). Forskare inom NLS har utvecklat ett ramverk som innehåller olika interagerande aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker (Heath 1983:386; Hamilton 2000; Barton 2007:33ff.; Ivanič 2009:100ff.). Detta ramverk använder jag såväl vid analysen av intervjuerna som vid analysen av klassrumsobservationerna. Aspekterna på skrifthändelser eller skriftpraktiker är kopplade till olika frågor som kan ställas om skrifthändelser och skriftpraktiker: När, var, hur, varför, vad, tillsammans med vilka osv. läser och skriver deltagarna? Hur aspekterna är kopplade till olika analysfrågor framgår av figur 3 nedan. Figuren är modifierad utifrån Ivanič 2009:50.

	Vad?	**Varför?**	**Vem? / Vilka?**
	Ämnesinnehåll	Syfte och initiering	Mottagare eller publik
Under vilka förhållanden?	Språk och design	Tid, plats och sociotextuell domän	Identiteter och värderingar
Hur?	Artefakter och modaliteter	Aktiviteter och processer	Deltagande

Figur 3. Aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker.

Ämnesinnehåll syftar på de ämnen eller budskap som finns i det talade språket och i de skrivna texter som ingår i skriftpraktikerna eller skrifthändelserna. *Språk* och *design* innefattar lingvistiska, visuella och materiella aspekter på texterna (Ivanič et al. 2009:51). Här fokuserar jag exempelvis på om den muntliga interaktionen sker på sorani, svenska eller arabiska och om de skrivna texter som ingår i skriftpraktiker och skrifthändelser är linjära eller icke-linjära. *Artefakter* som används i skriftpraktiker och skrifthändelser är till exempel pappersstenciler, datorer, anteckningsböcker, blyertspennor och sudd. De *modaliteter* som analyseras är främst talat och skrivet språk.

Att i analysen fokusera på *syften* innebär att ställa frågan varför människor deltar i en skrifthändelse eller skriftpraktik. Vad är det individen i denna situation vill åstadkomma genom att läsa, skriva eller på annat sätt använda skriven text? Att avgöra vad syftet är med en skrifthändelse eller skriftpraktik är en komplex uppgift. Syftet är inte inneboende i texten utan knutet till användningen av den (Ivanič et al. 2009:53). Ofta finns det inte bara ett utan flera olika syften bakom en skrifthändelse eller skriftpraktik. Ibland kan olika deltagare i en skrifthändelse ha olika syften. Rizgars lärare initierar exempelvis en skrifthändelse för att de studerande ska träna på böjningen av adjektiv i obestämd form medan Rizgar deltar i skrifthändelsen för att han inte vill vara oartig mot läraren. En och samma person kan också ha flera olika syften med att delta i en skrifthändelse. Syftet med en skrifthändelse är nära förbundet med *initieringen* av den och därför finns dessa två aspekter i samma ruta. *Tid, plats* och *sociotextuell domän* berör tidsmässiga och rumsliga faktorer samt vem som har makten att bestämma över utformandet av skriftpraktikerna (Ivanič et al. 2009:65; Bernstein 1999;

Moss 2001). För en utförligare förklaring av dessa begrepp se avsnitt 1.3.5. *Aktiviteter* syftar på syftar på de vidare aktiviteter som en skriftpraktik ingår i, t.ex. att söka jobb eller baka en kaka. *Processer* är de handlingar på mikronivå som ingår i läsandet och skrivandet, som att skumläsa, sökläsa eller anteckna (Ivanič et al. 2009:59).

Mottagare eller *publik* står för en insamlad texts tänkta läsare eller lyssnare, dvs. de personer som texten är skriven för. Jag använder mottagare om personer som är ämnade att läsa texten och publik om personer som är ämnade att lyssna till en uppläsning av texten. *Identiteter* syftar både på deltagarnas sociala positioner som exempelvis studerande eller lärare och de ”possibilities for selfhood” som är tillgängliga för dem i skriftpraktiken (Ivanič et al. 2009:56). *Värderingar* står för hur deltagarna värderar en skriftpraktik och sitt deltagande i den. *Deltagande* innefattar de personer som deltar i skriftpraktiken eller skrifthändelsen samt hur de interagerar med varandra. Hur deras interaktion ser ut beror i klassrummet bl.a. på vilka arbetsformerna är, t.ex. helklassinteraktion eller enskilt arbete.

3.8.2.2 Diskursivt perspektiv vid analysen av intervjuer

Språk inte är genomskinligt och därför är det inte möjligt att se igenom det språk intervjuerna utgörs av och någonstans bakom det hitta den information om skriftbruk jag letar efter. Främst när det gäller identifikation och värderingar i förhållande till skriftpraktiker är det därför nödvändigt att analysera inte bara *vad* deltagarna säger i intervjuerna, utan även *hur* de säger det. Anledningen till detta är att identiteter och värderingar skapas *i* språket, dvs. i de lingvistiska diskursiva strategier som deltagarna använder i interaktionen med mig under intervjuerna.

Utifrån den innehållsfokuserade analys som är baserad på etnografi respektive på ramverket över skriftpraktiker och skrifthändelser har jag valt ut intervjuutdrag jag har gjort diskursanalys på (jfr Ivanič et al. 2009). Utdrag som verkade säga något intressant om sambandet mellan identitet och skriftpraktiker valdes ut. Vid urvalet har jag bl.a. utgått från vad Fairclough benämner *moments of crisis* (1992:230). Vad Fairclough avser är tillfällen då något går fel i interaktionen. Det kan exempelvis vara att deltagaren och jag missförstår varandra. Tecken på detta kan vara uttryck för tvekan eller upprepningar. Ett annat urvalskriterium är att deltagaren i berättelsen om skriftpraktiken eller skrifthändelsen skiftar perspektiv t.ex. genom att variera användningen av personligt pronomen.

Med *diskursanalys* avses i denna studie en analys av skrift eller tal där tyngdpunkten ligger på språk som interaktion. Diskursanalys möjliggör för mig att analysera sambanden mellan de skriftpraktiker deltagarna berättar om, de lingvistiska strategier de använder och deras identifikation i förhållande till skriftpraktikerna. Diskursanalysen hjälper mig att få syn på deltagarnas mångfaldiga och konstant föränderliga identiteter. Jag kan se

hur olika identiteter träder i förgrunden i samband med att deltagarna berättar för mig om olika skriftpraktiker.

3.8.2.3 Analys av lingvistiska diskursiva strategier

När det gäller analysen av intervjuerna har jag valt att fokusera på ett antal lingvistiska strategier som är av central betydelse för sambandet mellan de skriftpraktiker deltagarna berättar om och den identifikation som äger rum i samband med berättandet. Som har berörts i avsnitt 1.3.11 är språkval och kodväxling lingvistiska medel vilka inom tvåspråkighetsforskningen lyfts fram som centrala för förhandling om identitet (Pavlenko & Blackledge 2004:22). De lingvistiska strategier jag har valt att undersöka är förutom språkval och kodväxling även pronomen och personändelser samt expressiva värderingar förmedlade genom ord och uttryck.

Med *språkval* menar jag ett val gjort i ett två- eller flerspråkigt sammanhang där en person har två eller fler språk att välja mellan (Bani-Shoraka 2005:30). Jag definierar *kodväxling* som "the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation" (Grosjean 1982:145). För att definieras som kodväxling krävs också att växlingen är meningsfull för språkbrukaren (Jonsson 2005:102). Kodväxlingen kan bestå av ett ord, en fras eller en mening (Grosjean 1982:146). Inom forskning om digitala skriftpraktiker har språkval uppmärksammats som en viktig faktor i användarnas identifikation (Lee & Barton 2011:45, 57; Androutsopoulos 2006; Warschauer et al. 2007).

Jag studerar även deltagarnas användning av grammatiskt numerus och person i pronomen och verbaländelser.[13] Syftet med detta är att undersöka hur deltagarna växlar mellan olika sätt att förhålla sig till de skriftpraktiker de talar om (jfr Dervin 2011; Stronach & Piper 2008; MacLure 2003).

Vidare undersöker jag expressiva värderingar uttryckta genom ordval, eller mer precist expressiva värderingar i ord och uttryck som deltagarna använder. Denna analys syftar dels till att få syn på vilka värderingar deltagarna uttrycker i förhållande till de skriftpraktiker de talar om under intervjuerna och dels till att undersöka hur de identifierar sig i förhållande till dessa skriftpraktiker. Till denna analys har jag hämtat inspiration från kritisk diskursanalys och appraisal theory (Fairclough 2001:92f.; Fairclough 2003; Eggins & Slade 1997; Martin & White 2005; Wiksten Folkeryd 2006).

Ord och uttryck som undersöks genom diskursanalys kursiveras i texten.

3.8.3 Metoder vid analys av observationer

Observationerna av deltagarnas skriftbruk i sfi-klassrummen har, som beskrivits ovan i avsnitt 3.5, resulterat i fem olika typer av material:

[13] På sorani uttrycks detta både genom verbaländelser och personliga pronomen.

videoinspelningar, ljudinspelningar, fältanteckningar, fotografier och insamlade skrivna texter. Ingen av dessa materialtyper ger en mer objektiv åtkomst till ”verkligheten” än någon annan utan de konstrueras alla genom min subjektiva tolkning av vad jag ser, hör och upplever i klassrummen (jfr Pink 2001:24 när det gäller visuella metoder).

I klassrumskontext pågår skrifthändelser i princip oavbrutet. Kortare, mer avgränsade skrifthändelser kan ingå i andra större skrifthändelser eller i kedjor av skrifthändelser länkade till varandra (Barton & Papen 2010:12). En lektion kan exempelvis betraktas som en enda stor skrifthändelse som inom sig rymmer ett antal mer avgränsade skrifthändelser. Trots denna komplexitet anser jag att skrifthändelsen är en lämplig startpunkt för analysen av vad som sker i sfi-klassrummen eftersom skrifthändelsen ofta är konkret och i stor utsträckning möjlig att iaktta.

Vid analysen av de skrifthändelser jag har observerat i klassrummen använder jag, liksom vid analysen av intervjuerna, det ramverk över aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker som illustreras i figur 3. I analysen av skrifthändelserna i sfi-klassrummen har jag av tids- och utrymmesskäl valt att inte fokusera på icke-verbala semiotiska aspekter som deltagarnas positionering av kroppen, gester och blickar annat än som bakgrund för tolkningen av den verbala interaktionen.

Under skrifthändelserna interagerar deltagarna med hjälp av en mängd modaliteter: tal, skrift, bilder, fotografier och kroppsspråk. Jag väljer dock att fokusera på tal och skrift.

Trots att tal och skrift ofta är tätt sammanvävda under skrifthändelserna är det oftast möjligt att dela in skrifthändelserna utifrån om tal eller skrift är det mest framträdande mediet. Westman (2009:57) som främst är intresserad av skrifthändelser styrda av lärarna, använder begreppen *muntligt* och *skriftligt styrda skrifthändelser*. Eftersom jag inte främst fokuserar på skrifthändelser som styrs av läraren utan är lika intresserad av skrifthändelser där läraren inte deltar använder jag i stället begreppen *muntligt* och *skriftligt medierade skrifthändelser*. Att jag huvudsakligen är intresserad av deltagarna i studien innebär att det är utifrån huruvida deras aktivitet under skrifthändelserna främst är muntligt eller skriftligt medierad som indelningen görs.[14] Därutöver finns skrifthändelser som i lika stor utsträckning är muntligt som skriftligt medierade. Skriftlig medierade skrifthändelser kan därefter i sin tur delas in utifrån om deltagaren i fråga främst läser eller skriver. Bland de muntligt medierade skrifthändelserna finns sådana där deltagaren i fråga främst innefattar lyssnar eller talar.

[14] Även om de flesta skrifthändelser är såväl muntligt som skriftligt medierade kommer jag i det följande att kalla de skrifthändelser som främst är muntligt medierade för *muntligt medierade* och de skrifthändelser som främst är skriftligt medierade för *skriftligt medierade*.

Vissa aspekter på skrifthändelser är lättare att empiriskt iaktta vid en observation. Det gäller exempelvis aspekter som när och var skrifthändelsen äger rum, dess duration och vilka deltagarna är. Andra aspekter är svårare att empiriskt notera vid en observation och kräver en analys på ett längre avstånd från empirin. Detta gäller exempelvis syftena bakom skrifthändelserna samt hur deltagarna värderar olika skrifthändelser.

Det första steget i analysen av observationsmaterialet utgörs av sammanfattningar av videofilmerna. De skrifthändelser i sfi-klassrummen som har dokumenterats med hjälp av videofilmerna har sammanfattats utifrån de aspekter på skrifthändelser som illustreras i figur 3 i avsnitt 3.8.2.1. Viss transkribering av tal ingår i dessa sammanfattningar.

När jag identifierar en skrifthändelse och avgränsar den från andra skrifthändelser utgår jag från dess syfte. De skrifthändelser i klassrummet jag fokuserar på är de som deltagarna deltar i. Ibland är det deltagaren och ibland är det läraren eller en klasskamrat som initierar och ansvarar för syftet med dessa skrifthändelser. För att finna syftet bakom skrifthändelserna i observationsmaterialet utgår jag huvudsakligen från vilket syfte den person som initierar skrifthändelsen har med den. Vilket detta syfte är bedömer jag antingen utifrån direkta uttalanden eller utifrån deltagarnas interaktion. Ett exempel på det förra kan hämtas från observationerna i Rizgars klassrum. När Rizgars lärare introducerar en gruppövning där de studerande ska läsa en text om olika typer av gympa säger hon: ”Men jag vill att du ska läsa svår svenska, tänka och försöka förstå helheten. Inte detaljerna.” Min tolkning är att lärarens syfte med skrifthändelsen är att de studerande ska lära sig strategier för läsning av svåra texter på svenska. En mer övergripande beskrivning av syftet blir lärande. Utifrån skrifthändelsens syfte avgör jag vilken sociotextuell domän skrifthändelsen hör till. Indelningen av skrifthändelserna i sociotextuella domäner är en viktig utgångspunkt i analysen av materialet.

När skrifthändelserna kartlagts och sammanfattats skapar jag mig en överblick över deltagarens skrifthändelser under hela observationsperioden genom att läsa sammanfattningarna, se på videoinspelningarna, lyssna på ljudfilerna, läsa de skrivna texter som ingår i skrifthändelserna och se på fotografier från skriftmiljöerna. Under arbetet med att få en överblick över materialet eftersträvar jag för det första att undersöka vilka skrifthändelser som är representativa för materialet.[15] För det andra söker jag få överblick över konflikter kring skrifthändelser från olika sociotextuella domäner i materialet. Med konflikter avses tillfällen då det uppstår kritiska punkter i interaktionen mellan deltagare i skrifthändelser. Konflikterna kan orsakas av

[15] Att en typ av skrifthändelse var vanligt förekommande innebar att den återkom vid många tillfällen under observationsperioden eller att skrifthändelser som hörde till denna typ hade en lång duration så att deltagaren ägnade en betydlig del av sin tid i klassrummet åt att delta i dem.

missförstånd, skilda åsikter om syftet med skrifthändelsen, eller olika sätt att värdera den. Ofta är konflikterna kopplade till att två skrifthändelser äger rum samtidigt och konkurrerar om deltagarnas uppmärksamhet. För det tredje söker jag efter överlappningar där skrifthändelser från olika sociotextuella domäner äger rum utan att detta leder till en kritisk punkt i interaktionen mellan deltagarna i den. För det fjärde söker jag efter skrifthändelser där samband eller skiljelinjer med deltagarens skriftbrukshistoria är framträdande.

Skrifthändelser som ger inblick i något av dessa fyra perspektiv på materialet har valts ut för en noggrannare analys. Ett viktigt urvalskriterium är att skrifthändelserna ska vara intressanta när det gäller deltagarens identifikation i förhållande till dem. En noggrannare transkription av tal görs för de utvalda skrifthändelserna.[16] Även analysen av de utvalda skrifthändelserna utgår från ramverket över aspekter på skrifthändelser och skriftpraktiker (se figur 3). Utifrån den analys som utgår från detta ramverk läggs sedan extra fokus på språkval och kodväxling, samt värderingar förmedlade genom ord och uttryck.

Jag undersöker därefter vilka typer av syften som ligger bakom deltagarnas skriftpraktiker i sfi-klassrummet. Här har jag funnit inspiration i Ivanič et al. (2009) som undersöker skriftpraktiker bland collegestudenter i Storbritannien. De undersöker dels vardagliga skriftpraktiker, dels skriftpraktiker kopplade till collegestudierna. Ivanič et al. (2009: 73f.) finner att det läsande och skrivande som är knutet till collegestudierna kan delas in i fyra kategorier, vilka var och en har ett antal skriftpraktiker knutna till sig:

- Literacy practices involved in becoming and being a college student
- Literacy practices for learning content
- Literacy practices for assessment
- Literacy practices related to an imagined future

Jag har gjort en liknande uppdelning av mitt observationsmaterial. Till skillnad från Ivanič et al. (2009) har jag dock även delat in materialet utifrån sociotextuella domäner. För varje sociotextuell domän undersöker jag vilka kategorier av skriftpraktiker som är knutna till den. Skriftpraktikerna identifieras utifrån sina syften.

3.9 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

När etnografisk forskning bedöms utifrån om den uppfyller krav på validitet, reliabilitet och generaliserbarhet kritiseras den ofta för brister när det gäller reliabilitet och generaliserbarhet men bedöms ha hög kvalitet när det gäller validitet (Davies 2008:95ff.). Att de tolkningar som görs är valida, dvs. hand-

[16] Ljudinspelning som gjorts med hjälp av digital voice recorder transkriberades här.

lar om vad som var avsett att undersökas, är korrekta eller ”verkliga” och inte konstruerade, stärks för det första genom att en etnografisk ansats innefattar användningen av fler än en metod. Genom att jag utför såväl observationer som intervjuer har jag möjlighet att studera deltagarnas skriftbruk utifrån två olika perspektiv. Material insamlat med hjälp av den ena metoden kan då belysa material insamlat med hjälp av den andra metoden och omvänt (Hammersley & Atkinson 2007:102). En andra väg till validitet går genom data som levandegör de händelser och berättelser som beskrivs och analyseras (Heath & Street 2008:45ff.). Detta strävar jag efter att åstadkomma genom detaljerade återgivningar av faktorer som plats, tid, artefakter, deltagare och tal från de observationer och intervjuer jag har utfört. För det tredje betonas inom etnografisk forskning att vägen från fältstudier fram till studiens slutsatser tydliggörs i analysen (Davies 2008:238). Detta innebär att forskningsmaterialet, i mitt fall främst intervjutranskriptioner, fältanteckningar och sammanfattningar av videofilmer, presenteras så korrekt som möjligt och tolkas så noggrant som möjligt. Läsaren ges därmed möjlighet att följa hur slutsatserna är grundade i forskarens erfarenheter och reflektioner under fältstudierna samt i hans eller hennes analys av materialet under forskningsprocessens gång (Davies 2008:239ff.).

När det gäller reliabilitet är kravet inom viss samhällsvetenskaplig forskning att samma resultat ska nås när samma stimuli ges vid upprepade tillfällen (Heath & Street 2008:44). Krav på reliabilitet i den bemärkelsen kan inte ställas på forskning där människors vardagsliv studeras med etnografiska metoder. De händelser deltagarna i denna studie deltar i under mina fältstudier är inte identiska med händelser som de deltar i vid tidigare eller senare tillfällen. Vidare har varje forskare unika erfarenheter och egenskaper som formar forskningsprocessen, varför slutsatserna skulle se annorlunda ut om en annan forskare utförde studien. Däremot är det möjligt och eftersträvansvärt att tolkningarna av forskningsmaterialet är rimliga och gör det rättvisa (Davies 2008:97). Genom att jag har utfört flera intervjuer med varje deltagare har jag vidare haft möjlighet att ställa uppföljande frågor för att säkerställa att jag har förstått faktauppgifter korrekt. Däremot innebär inte reliabilitet att deltagarna ska vara helt konsekventa när de berättar om sina liv. Vid skilda tillfällen kan de nämligen anta olika perspektiv när de tolkar och förmedlar sina upplevelser och erfarenheter. Vidare är etnografisk metod en subjektiv metod vilket betyder att analys med nödvändighet innebär att tolkning görs och att flera tolkningar av materialet är möjliga.

Huruvida generaliserbarhet kan uppnås inom etnografisk forskning har länge debatterats (Walford 2008:17f.). Frågan är dock om generaliserbarhet över huvud taget behöver vara ett mål. Jag strävar efter att denna studie ska intressera och inspirera människor med intresse för skriftbruk och sfi-undervisning. Även om deltagarna i studien är unika individer är det högst

sannolikt att vissa teman i deras erfarenheter och berättelser delas av andra personer.

3.10 Skrivsätt i avhandlingens resultatkapitel

Denna avhandling är lång och den huvudsakliga orsaken till detta är resultatkapitlens upplägg. De delar av resultatkapitlen, kapitel 4 och 5, som huvudsakligen är baserade på intervjumaterial utgörs liksom hos Barton & Hamilton (1998) dels av mer berättande delar, dels av mer analyserande delar. Berättande delar är för det första avsnitten om respektive deltagares skriftbrukshistoria i kapitel 4 förutom de två sista avsnitten om respektive deltagare. Berättande är även det första avsnittet om respektive deltagare i kapitel 5. I de övriga delarna av resultatkapitlen är skrivsättet mer analyserande och teorinära. Ett visst mått av upprepningar i texten blir en konsekvens av uppdelningen i berättande respektive analyserande delar.

Syftet med de berättande delarna är att läsaren först ska ges en inblick i hur deltagarna enligt min tolkning uppfattar sin skriftbrukshistoria och sitt skriftbruk i dag innan jag låter de skriftbruksteoretiska begreppen och analyserna hamna i fokus. Jag är medveten om att det är ett vanskligt och inom etnografisk tradition ifrågasatt projekt att eftersträva att skriva utifrån deltagarnas perspektiv (jfr van Maanen 2011:49ff.). Som en del av den etnografiska berättarstil som van Maanen benämnt ”realist tales” har traditionellt implicerats att forskaren är omnipotent i sin tolkning av deltagarnas erfarenheter och upplevelser (van Maanen 2011:53). Detta synsätt tar jag avstånd från eftersom jag är medveten om att jag inte har någon direkt tillgång till deltagarnas perspektiv på sitt skriftbruk. De berättande avsnitten i min avhandling är därmed slutänden i lika hög grad som de mer analyserande avsnitten ett resultat av mina tolkningar av materialet.

De delar av resultatkapitlen som huvudsakligen är baserade på observationsmaterial är inte uppdelade i berättande och analyserande delar. Anledningen är att ett berättande skrivsätt som samtidigt gav en överblick över klassrumsobservationerna skulle ha medfört att texten blivit än mer omfattande. En konsekvens av detta blir att de skriftbruksteoretiska begreppen på ett tydligare sätt hamnar i centrum i de avsnitt som utgår från observationer än i de avsnitt som utgår från intervjuer.

I de avsnitt i kapitel 5 som redogör för respektive deltagares skriftpraktiker i sfi-klassrummet har jag, förutom det analyserande skrivsättet, även inkluderat etnografiska beskrivningar av skrifthändelser.

4 Skriftbrukshistoria

I detta kapitel behandlas den del av den första frågeställningen som handlar om vad deltagarna berättar om sin individuella skriftbrukshistoria samt hur sambandet mellan skriftbrukshistoria och identifikation ser ut. Kapitlet inleds med en beskrivning av förutsättningarna för skriftbruk i irakiska och iranska Kurdistan. Därefter följer fem avsnitt där Rizgars, Karzans, Naz', Zyans och Taras individuella skriftbrukshistoria presenteras och analyseras. I dessa fem avsnitt analyseras individuell skriftbrukshistoria deltagare för deltagare. Avsnitten om respektive deltagare inleds med en mer deskriptiv och empirinära del där innehållet främst är kronologiskt disponerat. Efter detta mer deskriptiva avsnitt följer en mer analytisk del där jag som forskare tydligare träder fram och där dispositionen främst är tematisk. Kapitlet baseras huvudsakligen på intervjumaterial.

Analysen av intervjumaterialet har visat att intervjuerna med de respektive deltagarna i skiftande grad är intressanta för studiens syfte. Därför varierar avsnitten om deltagarnas skriftbrukshistoria i längd och detaljeringsgrad.

4.1 Deltagarnas språkliga förutsättningar

Här beskrivs förutsättningarna för det kurdiska språket i Iran och Irak. En kort beskrivning av skriftsystem, morfologi och syntax för sorani ges även.

4.1.1 Kurdiska

Kurdiska beskrivs ibland som ett nordvästligt iranskt språk och ibland som en samling närbesläktade nordvästiranska dialekter (van Bruinessen 1992:21f.; Karlsson 2008:11; Hasanpoor 1999:38; Utas & Parkvall 2013; McCarus 2009:587). Här ingår tre större grupper av dialekter: nordkurdiska eller kurmanji, den sydlig-centrala gruppen dit sorani[17] hör samt den sydliga gruppen dit kermanshahi[18] hör. Mellan dialektgrupperna, främst mellan nordkurdiska och de två övriga, finns tämligen stora språkliga skillnader (McCarus 2009:587). Sorani är den näst största dialektgruppen. Den talas i områdena kring städerna Hewler, Sulaymani och Kirkuk i Irak samt i angränsande distrikt i den kurdiska delen av Iran, som runt städerna Senendej och Mehabad. Sorani skrivs med ett modifierat arabiskt alfabet och har använts som litterärt språk sedan artonhundratalet (Hasanpoor 1999:36). Den sydliga gruppen av dialekter, där kermanshahi alltså ingår, talas i gränstrakterna mellan Irak och Iran samt i Bijar-regionen i Iran (McCarus 2009:587).

Uppgifterna om hur många talare av kurdiska det finns varierar mycket.

[17] Naz', Rizgars, Taras och Zyans modersmål

[18] Karzans modersmål

Trots att den kurdiska delen av befolkningen i irakiska Kurdistan har blivit utsatt för arabisering har det kurdiska språket varit officiellt erkänt sedan statens tillkomst under det brittiska mandatet år 1920.

I irakiska Kurdistan har kurdiska varit ett av skolspråken sedan 1920-talet (Utas & Parkvall 2013). Det används också av lokala medier (Campbell 2000:925). Efter andra världskriget togs ett initiativ till att skapa en modern standardkurdiska (McCarus 2009:587, 589). Denna utgick huvudsakligen från den dialekt som talades i staden Sulaymani.

Men möjligheterna att använda och utveckla det kurdiska språket i irakiska Kurdistan har liksom i de övriga delarna av Kurdistan varierat beroende på hur relationen mellan den irakiska regeringen och de kurdiska partierna har sett ut (Blau 1996:22f.; Yildiz 2007:15f.). 1970 upprättades ett fredsavtal mellan regeringen och kurderna och därefter följde en period av goda förutsättningar för kurdiskt språk och litteratur. Bland annat grundades 1970 en kurdisk vetenskapsakademi i Bagdad och 1971 öppnades ett universitet i Sulaymani. Men sammanbrottet i förhandlingarna mellan Iraks president Saddam Hussein och kurderna 1974 och senare de två Gulfkrigen fick återverkningar för utvecklingen av det kurdiska språket. Inom den säkerhetszon som 1992 upprättades för att de kurdiska provinserna i Irak skulle skyddas mot Saddam Hussein gavs dock möjlighet för kurdisk litteratur att blomstra. Det finns ett standardiserat litterärt språk som grundas på flera kurdiska varieteter och kurdiska är ett av de officiella språken i Irak. Vid universiteten undervisas i dag studenterna av såväl kurdiska som arabiska universitetslärare. Kurdiska används även i tevekanaler, böcker, tidningar och tidskrifter (Shakely 2014).

I iranska Kurdistan är persiska det enda officiella språket, men i Irans konstitution erkänns att ”lokala och etniska språk” existerar. Böcker, tidningar och tidskrifter på kurdiska publiceras och språket används även i statliga TV- och radio-program (Hasanpoor 1999:39). Den kurdiska som används i iranska Kurdistan i dag är liksom i irakiska Kurdistan standardiserad och uppbyggd av språkliga element från flera varieteter (Shakely 2014). Det är dock fortfarande enligt lag förbjudet att öppna kurdiska skolor, även privata sådana, och ingen undervisning på kurdiska tillåts (Hasanpoor 1999:39).

4.1.2 Sorani: skriftsystem, morfologi och syntax.

Sorani, eller central kurdiska, skrivs med en något modifierad arabisk skrift där diakritiska tecken anger kurdiska fonem som inte finns på arabiska eller persiska (Campbell 2000:925ff.; McCarus 2009:589ff.). Sorani har nio vokaler: tre korta (*i, u* och *a*) och sex långa (*ī, ē, ā, ō, ū* och *wē*) varav den sista även fungerar som diftong. Konsonanterna är trettioen till antalet (Shakely 2014).

Substantiv och adjektiv böjs efter numerus och bestämdhet. Ett exempel ges i tabellen nedan utifrån McCarus 2009:598.

Tabell 4. Species och bestämdhet i sorani

	Obestämd	Obestämd Specifik	Bestämd	Nära /Fjärran Utpekande
Singular	*pyāw* 'man'	*pyāw- ēk* 'en man'	*pyāw-aka* 'mannen'	*am/aw pyāw-a* 'den här/den där mannen'
Plural	*pyāw* 'några män'	*pyāw-ān* män	*pyāw-ak-ān* männen	*am/aw pyāw- ān-a* 'de här/de där männen'

Genus urskiljs vanligen inte grammatiskt förutom i vokativ. Ägande markeras ibland genom izafa-konstruktion, dvs. genom att *ī* placeras direkt efter substantivet, t.ex. *kilaw-ī mın* 'min mössa' eller *cīl-ī to* 'dina kläder' (McCarus 2009:602f.; Blau 1980:63). En annan möjlighet är att placera enklitiskt personligt suffix efter substantivet: *pē-tan* 'era fötter'.

Verben har olika ändelser i första, andra och tredje person singular och plural. Vid transitiva verb i former som anger förfluten tid placeras verbändelsen, eller det enklitiska suffixet, på objektet, t.ex. *naneke-m xward* 'jag åt brödet'; *naneke-tan xward* 'ni åt brödet'. Den vanliga ordföljden är SOV, dvs. subjekt, objekt, verb: *Dara dū dari dī* blir i översättning med bevarad ordföljd 'Dara två träd såg'. Frågor markeras inte genom ändrad ordföljd utan genom en mindre fallande intonation än vid påståenden (McCarus 2009:615).

I sorani kan andra eller tredje person singular användas med en generell betydelse, syftande inte på en specifik person man riktar sig till eller talar om utan om människor i allmänhet. Exempelvis kan man säga *Gringe suedi bxoenit*, dvs. ordagrant 'Det är viktigt svenska att du studerar' men avse 'Det är viktigt att man studerar svenska' (Shakely 2014).

4.2 Rizgars skriftbrukshistoria

När jag träffar Rizgar första gången har lite drygt två år passerat sedan han flyttade till Sverige (Ri 100416:19). Hans planer för framtiden är att efter sfi-studierna hitta ett jobb och gifta sig. Men giftermålet vill han inte ha för bråttom med eftersom det är ett stort beslut. ”Yes. This is a big decision. This is the jail” skämtar han och skrattar (Ri 100312:19–21; Ri 100401:39–40).

När jag kommer till sfi-skolan för att informera Rizgar och hans klasskamrater om min studie talar jag med honom på hans modersmål sorani. Då svarar han enligt mina fältanteckningar ”I feel like I am at home now.” Han verkar förvånad och glad över att jag pratar sorani och han uttrycker sina känslor inför detta – på engelska. Under intervjuerna växlar Rizgar mellan att prata sorani och engelska, men talar mest engelska. När han talar engelska märker jag att han inte har några problem med att formulera sig och att han har ett stort ordförråd. Speciellt gäller detta de ord och termer han använder för att berätta om sitt yrkesliv.

Rizgar har ett smittsamt leende. Han skämtar och skojar ofta med klasskamraterna i sin sfi-klass. Under de lektioner då jag är med och observerar får han dem gång på gång att börja skratta. Men under de fyra intervjuerna lägger jag märke till en allvarligare sida hos honom som står i kontrast till hans skämtsamhet i klassrummet. I fältanteckningarna efter den första intervjun skriver jag: ”Han verkade mycket allvarligare i dag än första gången jag träffade honom när jag var och informerade klassen. Då var han mer glad och uppspelt tyckte jag. Nu pratade han om allvarliga saker.” Under intervjuerna berättar han också att trots att han berättar för mig om sitt privatliv så brukar han i vanliga fall vilja behålla detta för sig själv. Han pratar om sitt liv utanför klassrummet med mig men han vill inte berätta om det för sina lärare och klasskamrater (Ri 100416:43–47; Ri 100416:5–6). Och trots att han skämtar med sfi-klasskamraterna under lektionerna brukar han inte umgås med dem utanför skolan (Ri 100416:5–6).

4.2.1 Uppväxt, skolgång och utbildning

Rizgar växte upp med mamma, pappa, två systrar och tre bröder (Ri 100322:39; Ri 100322:9–10). Familjemedlemmarna står väldigt nära varandra och har bra kontakt (Ri 100416:5–6). Ibland känner han att syskonen är de enda han kan lita på (Ri 100312:16–17).

I Rizgars födelsestad i Irak är befolkningen etniskt blandad och består av kurder, turkmener och araber. Hans pappa är turkmen men själv kan Rizgar bara tala och förstå mycket lite turkmenska. Under Rizgars uppväxt talade familjen en kurdiska som innehöll många arabiska ord, och därför använder han även i dag många arabiska ord när han talar kurdiska (Ri 100312:9–10).

Rizgars mamma har gått i skolan men inte avslutat secondary school (Ri 100322:9–10). Rizgars pappa däremot avslutade secondary school, tog uni-

versitetsexamen vid Military academy och arbetade sedan som officer. Alla Rizgars syskon har tagit examen. Två är läkare, en är polis och en är universitetslärare (Ri 100312:10–11; Ri 100322:9–10).

I Irak brukar barn börja i skolan när de är sex år gamla men eftersom Rizgars föräldrar arbetade och inte kunde lämna honom på dagis fick han börja i skolan redan när han var fem år (Ri 100312:2–3). Han tyckte om att börja i skolan för där hade han vänner och sin storebror Muhammad. ”I had a great time” säger han (Ri 100312:10–11). Rizgar beskriver detaljerat hur det gick till när han lärde sig att läsa och skriva under sitt första skolår (Ri 100322:4–6). Först fick eleverna lära sig att skriva bokstäverna var för sig, därefter att binda ihop dem till ord, sedan att läsa flera ord och slutligen meningar. I slutet av det första året kunde de läsa en kort berättelse. Under sitt första år i skolan hade Rizgar också matematikundervisning och han tror att de lärde sig siffrorna och plus och minus (Ri 100322:6–7).

Familjen var också ett stöd för honom under skolgången: ”Yeah, like my family was always behind me and telling me to study and not go out and no playing football, like pushing me to study, study, study” (Ri 100322:1). Men trots att hans familj var redo att hjälpa honom med läxorna litade han till sig själv och ville göra dem på egen hand (Ri 100322:10).

Under sin skolgång fram till universitetsnivå lärde sig Rizgar att läsa på både kurdiska och arabiska eftersom ämnesundervisningen främst skedde på kurdiska men han även hade lektioner där han lärde sig arabiska (Ri 100322:6–9). Under lektionerna i arabiska läste han och klasskamraterna koranen och arabisk poesi, lärde sig arabisk grammatik och tränade sin läsförmåga (Ri 100322:6–7). Undervisningen i arabiska utgick från tre läroböcker. Den ena boken innehöll poesi skriven av berömda poeter från Irak och Mellanöstern samt information om deras liv, den andra boken handlade om grammatik och den tredje boken använde de för att öva sig i att läsa på arabiska. Koranläsningen gick till så att de under det första året fick läsa koranen i små böcker för att senare börja lära sig koranverser och sedan fick i hemläxa att lära sig fler och fler sådana utantill (Ri 100322:6–7). När de kom tillbaka till skolan skulle de ställa sig upp och repetera verserna igen, utan att se i boken. Koranen användes även i grammatikundervisningen genom att lärarna tog upp exempel ur den och eleverna skulle förklara grammatiken i språket (Ri 100322:8–9).

När Rizgar senare började läsa mekanik vid Technical institute var undervisningen främst på arabiska och engelska medan kurdiskan fanns med på ett hörn genom lärarnas förklaringar. Att delta i undervisning på arabiska var inte svårt för Rizgar eftersom han studerat arabiska tidigare (Ri 100322:8–9). Engelska läste han i skolan fram tills att han avslutade sin universitetsutbildning men lärde sig ändå inte speciellt mycket av språket.

Ri 100416:26–27
Rizgar: I couldn't speak English.
Annika: But you could write and read?
Rizgar: Write and read. But you can tell me what I write, then I can write. Not writing by myself a story,
Annika: Okay. Yeah.
Rizgar: about (…) by myself.
Annika: Like a dictation.
Rizgar: Yeah. Yeah. You have to tell me what I write, then I can write.
Annika: Yeah.
Rizgar: Or you have to give me what I read, then I will read.

Genom engelskundervisningen i skolan fick Rizgar alltså inte lära sig att ta några egna initiativ när han använde engelska i tal och skrift. Han behövde lärarens instruktioner för att läsa eller skriva och han förstod heller inte allt när han t.ex. läste en berättelse (Ri 100416:26–28).

I skolan hade Rizgar samma lärare som hans storebror Muhammad hade haft. När lärarna såg att de två bröderna var lika varandra till utseendet jämförde de dem även när det gällde begåvning. De kallade Muhammad ett geni och sade till Rizgar att han inte var lika smart som sin bror. Rizgar berättar att för Muhammad räckte det att studera en timme om dagen för att få väldigt bra resultat i skolan. Han brukade ha nittio eller nittiofem procent rätt på proven (Ri 100312:10–11). Men även om Rizgar inte var lika ”genial” som sin bror gick det riktigt bra också för honom i skolan. När jag frågar Rizgar hur det kändes att lära sig att läsa berättar han att han brukade ha det bästa eller näst bästa resultatet (Ri 100322:3–4). ”I was good in school” säger han också och berättar sedan mer om hur det gick för honom (Ri 100322:1).

Ri 100322:1
Annika: From when do you start to study a lot at school? In Sweden when you are small-
Rizgar: Yeah when I was a kid I was study, I was study good like normal studying.
Annika: Yeah.
Rizgar: I get succeed all the, all the methods. Every year I was succeed. Never get failed. Just when I was in the primary school in the fifth then in one method I get failed in the first course. But the second course I passed.

Förutom att han nästan alltid blev godkänd på proven och aldrig behövde gå om någon klass var han också en av de bästa eleverna i klassen. Att Rizgar var en av eleverna med det bästa resultatet i klassen innebar att han brukade bli belönad med en present (Ri 100312:2–3; Ri 100322:3–4).

4.2.2 Ut i arbetslivet

4.2.2.1 ”No more books”

Efter att Rizgar hade gått sexårig primary school och treårig secondary school var det dags för treårig preparatory school. Där kunde man välja antingen studier inriktade mot humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen eller studier inriktade mot naturvetenskapliga ämnen och Rizgar valde det senare (Ri 100322:7–8). Sedan läste han en utbildning på högskolenivå inriktad mot mekanik vid Technical institute och tog efter två års studier examen som ingenjörsassistent. Därmed var hans fjortonåriga skolgång och utbildning avslutad. ”Then it is finished. Then no more studying” säger han (Ri 100322:1–3). Så länge han hade varit student hade han ägnat sig åt sina studier och lyckats bra med dem men nu ansåg han att han var färdig med studierna, och därmed slutade han också med att läsa och skriva: ”So I never get failed. So I do my duty on time but after I, like I said, after I graduate on my Technical institute then I ignored all the studying. Then I tried to get practically. I just liked to be outside. No more books. I wanna practice outside. Works, things, I want to do it practicly. No theory” (Ri 100322:1; Ri 100322:30; Ri 100312:6). I dag läser eller skriver han inget längre säger han. (Ri 100322:30–32). Han är inte intresserad av att läsa och han får huvudvärk om han försöker studera något som inte intresserar honom.

Rizgar har arbetat i flera olika städer i Irak och har erfarenhet av många olika typer av arbeten (Ri 100401:4–5; Ri 100312:23). Sitt första arbete hade han redan som barn då han jobbade i en frisersalong (Ri 100312:21–22). Efter att ha tagit examen som ingenjörsassistent arbetade han först med olika praktiska arbeten: som möbelsnickare, chaufför och med inköp och försäljning. Så småningom började han få anställningar som var knutna till hans examen. Först blev han anställd av staten som mekaniker på en fabrik och arbetade där i tre år. Därefter blev han anställd som förman på en fiskodling. Innan han påbörjade anställningen fick han gå en kort kurs och sedan fick han ansvar för fiskodlingens generator som var nödvändig eftersom fiskodlingen låg på landsbygden där det inte fanns någon elektricitet. Varje dag skrev Rizgar en daglig rapport som han gav till sin arbetsledare. Han skrev också rekvisitioner när det behövdes olja eller motorbensin till generatorn (Ri 100312:3–6; Ri 100312:21–23).

När de politiska förhållandena i Irak förändrades genom den amerikanska arméns ankomst började Rizgar arbeta med dem samt med olika utländska oljebolag och seismiska företag som letade efter olja (Ri 100312:3–6). I intervjuerna återkommer han ofta till sina erfarenheter av dessa anställningar, exempelvis när han ska förklara eller exemplifiera något (Ri 100322:33–35). I fältanteckningarna efter den tredje intervjun gör jag följande reflexion: ”Han blir mer entusiastisk när han pratar om sitt jobb i Irak än när han pratar om det han läser och skriver nu.”

Först arbetade Rizgar som säkerhetschaufför och körde pansarfordon (Ri 100312:22–23). I detta arbete brukade han och arbetskamraterna använda GPS och karta i stället för att fråga människor de mötte, för när man är på en farlig plats kan man inte lita på någon, förklarar han (Ri 100312:36–38). GPS och kartor blev därmed artefakter som de kunde använda för att undvika riskabel interaktion med människor som kunde vara opålitliga.

4.2.2.2 ”Everything was pushing me”

När Rizgar började arbeta som säkerhetschaufför kunde han inte mycket engelska (Ri 100312:3–6). Han behövde kunna engelska för att interagera med de andra anställda men det fanns inte tid att ge honom en speciell kurs eftersom hans arbetsgivare hade en kontraktstid på sex månader och alla arbetsuppgifter skulle hinna avslutas inom denna tid. I stället fick Rizgar därför lära sig språket medan han arbetade och sättet han fick lära sig engelska på nu skilde sig väldigt mycket från hur han lärt sig i skolan (Ri 100312:3–6; Ri 100401:41–42; Ri 100416:26–28). Nu hade han alltid en eller två engelsktalande personer i närheten som han pratade, diskuterade och bråkade med medan han arbetade och efter bara sex månader hade han lärt sig att tala engelska flytande. Detta innebar en stor förändring för honom: ”I couldn’t feel myself how I get change, (…) three hundred sixty degrees, not hundred eighty degrees” (Ri 100416:27).

Rizgar blev hårt pressad till att lära sig engelska av de anställda på det amerikanska företaget. De hotade honom och skrek åt honom: “So this guy he was with me. It’s like get enemy with me. He just shouted on me. And say ‘You have to learn English and you have to understand me. You have to learn what I say. If not believe me we can shoot you and threw you out’”(Ri 100322:34). Så de skrämde honom, men det var inte allvarligt menat. Och samtidigt litade de på honom och den hårda pressen i kombination med att Rizgar visste att han skulle ha nytta av att kunna prata, läsa och skriva på engelska gjorde att han kände gemenskap med arbetsgivaren och de andra anställda och ansträngde sig för att lära sig. Han fokuserade på att läsa och skriva på engelska (Ri 100416:26–28; Ri 100322:34).

> Ri 100322:34
> **Rizgar**: And they don’t hate me. And that pushing is make me like every day every day every day. It’s make me like one of them. And I get convinced of them what they say. And what, if somebodys get shouting on you and you gonna hate him, right? That’s normal.
> **Annika**: M.
> **Rizgar**: But I didn’t. I liked them. Because that was a good power to give it to me and I start to focus and write and read and go in the subject. And also I get interested to that.

Han visste att företaget erbjöd honom ett bra arbete och goda chanser inför framtiden. Att lära sig engelska för att kunna arbeta med dem och anställda vid andra utländska företag var något han tjänade mer på än vad han tjänat på att lära sig läsa och skriva på arabiska (Ri 100322:33–35). Tack vare kunskaperna i engelska fick han bra arbeten, pengar och ett bra liv (Ri 100401:16–17; Ri 100322:33–35; Ri 100322:14–15; Ri 100416:23–24).

När Rizgars arbetsgivare märkte att han lärde sig snabbt fortsatte de att anställa och utbilda honom för olika uppdrag. De kontakter han på det här viset fick gjorde också att han fick anställning hos fler utländska företag som litade på honom eftersom de visste att andra i deras situation hade anställt honom tidigare (Ri 100401:41–42). Han fick arbeta med att skydda klienters säkerhet, som tolk, som revisor och som bokförare (Ri 100312:3–6; Ri 100312:21–22; Ri 100322:29; Ri 100312:23). När han hade ansvar för att sköta bokföringen för ett nystartat företag använde han kalkylprogrammet Excel (Ri 100401:41–42). Detta program fick han lära sig av sin nya arbetsgivare eftersom han inte kunde använda det, och han förklarar vad detta berodde på :”Those people they was helping me in the first time because the locals don’t know everything.” (Ri 100401:41–42). Med hjälp av Excel gjorde han sedan tabeller över utgifterna per månad och över vad som behövde köpas in (Ri 100401:41–42).

4.2.3 Arbetet med ”Health, Safety, Environment”

Så småningom fick Rizgar ett arbete först som assistent och sedan som rådgivare med ansvar för HSE; Health, Safety, Environment, hos utländska oljebolag och seismiska företag. Hans arbetsuppgifter var alltså att ansvara för att skydda de anställdas hälsa och säkerhet samt miljön på arbetsplatsen (Ri 100401:51; Ri 100312:6). Rizgar berättar att i arbetet som bokförare och förman hade han haft arbetsuppgifter där det ingått att läsa och skriva, men det var i HSE-arbetet som han läste och skrev allra mest (Ri 100312:23–31; Ri 100401:41–42; Ri 100312:3–6).

4.2.3.1 Lära sig läsa och skriva HSE-arbetets texter

I början var Rizgar överväldigad av det stora ansvar HSE-arbetet innebar och tänkte att han inte skulle klara av det eftersom en HSE-rådgivare har ansvar för i princip allt på en arbetsplats (Ri 100312:24–31). Inför anställningen gick han en månadslång utbildning där han blev undervisad av en kanadensisk man som anställts av företaget (Ri 100312:6; Ri 100312:24–31; Ri 100401:51). Under denna första månad medan de lärde upp honom i yrket hade han lite svårt att skriva på engelska men sedan gick det lätt (Ri 100401:43–45). Efter utbildningen fick Rizgar under en kontraktsperiod på sex månader träna på att utföra de arbetsuppgifter han som HSE-assistent, dvs. assistent till en HSE-rådgivare, skulle ha ansvar för (Ri 100401:31).

Det läsande och skrivande Rizgar utförde i HSE-arbetet lärde han sig alltså inte när han gick i skolan eller läste på universitetet, utan under sin anställning (Ri 100312:30): ”Like the incident reports and this kind of daily reports, I wasn’t I never studied in the school, even when I was in university”. Han menar därför att man ibland har större nytta av praktiska erfarenheter än av utbildning (Ri 100312:24–31).

4.2.3.2 ”You’re gonna do this monthly report, daily report”

När Rizgar arbetade som HSE-assistent ägnade han stor energi åt sitt arbete och sov bara fyra till fem timmar per natt (Ri 100401:24–28). HSE-rådgivaren såg detta och utnyttjade Rizgar. När HSE-rådgivaren skulle åka till sitt hemland Brasilien på semester lämnade han över vissa av sina arbetsuppgifter till Rizgar. Under HSE-rådgivarens semester fick Rizgar sedan med hjälp av dator färdigställa vissa dokument åt denne (Ri 100401:24–28). Rizgar berättar vad HSE-rådgivaren sade till honom innan han åkte iväg (Ri 100401:25): ”And he was telling ’Okay. You’re gonna do this monthly report, daily report. You gonna do all until I get back.’ So I was taking my job and his job also.” Det här gjorde Rizgar under en eller två månader. Men HSE-rådgivaren hade i sin tur en överordnad och när denne fick veta att Rizgar utförde HSE-rådgivarens arbetsuppgifter satte han stopp för detta. Rizgar anger två skäl till den överordnade chefens agerande. Dels tillhörde Rizgar lokalbefolkningen, och var därigenom underordnad de utländska anställda, och dels hade han lägre lön än sin chef. ”So local staff is under, you know. And also salary is lower” förklarar Rizgar (Ri 100401:24–28).

4.2.3.3 Arbetsplats i ett tält

Företaget där Rizgar arbetade med HSE brukade sätta upp ett läger med bl.a. ett stort tält där de anställda hade var sin arbetsplats (Ri 100312:24–31; Ri 100401:62–63). Han visar mig ett fotografi på sig själv där han sitter på sin arbetsplats i tältet. Bilden visar Rizgar som sitter vid ett skrivbord placerat mot en tältvägg. På tältduken framför honom hänger två rader med dokument i A4-format och på en anslagstavla bakom honom finns också dokument uppsatta samt något som ser ut som namnbrickor. Han berättar att i lägret hade de anställda tillgång till både datorer och internet och att han ofta använde dator när han skrev (Ri 100312:24–31; Ri 100312:6–7). De program han brukade använda var Word och Excel (Ri 100401:23). Framför sig har Rizgar på bilden ett tangentbord och en datorskärm där ett antal små bilder syns (Ri 100401:62–63). Till vänster om datorskärmen finns en skrivare och till höger om Rizgar står ett antal tidskriftshållare. Han kommenterar de dokument som syns på bilden med ”You see all this jobs I was doing that” (Ri 100401:62–63). Rizgar berättar att i dag har han svårt att fokusera när han är bland människor, men när han arbetade med HSE

hade han inga problem med att fokusera på sitt skrivande när han satt på sin arbetsplats och arbetade med texter vid datorn (Ri 100401:24–28).

4.2.3.4 Skriva och hålla möten utomhus och inomhus

Rizgar brukade skriva utomhus när det hade skett en oväntad händelse eller en olycka. Då tog han med sig ett papper och sin ryggsäck och gav sig av till platsen där det hade hänt. Andra tillfällen då han skrev utomhus var vid säkerhetsmötena som han en gång i veckan hade ansvar för att hålla med de anställda ur lokalbefolkningen (Ri 100312:6–7; Ri 100312:24–31; Ri 100401:31–34). Vid dessa möten samlade Rizgar dem och informerade om hur de skulle ta hand om sig själva för att inte råka ut för problem eller skador under arbetet (Ri 100312:24–31; Ri 100401:47). En av farorna bestod i att det var gott om ormar och skorpioner i områdena där de arbetade och en annan fara utgjordes av de sprängningar man utförde (Ri 100312:24–31).

Varje dag hölls även möten inomhus då Rizgar samtalade med andra anställda i olika befattningar. De samlades efter arbetet, satt tillsammans och hade samtal som utgick från olika texter som skulle förklaras för de övriga anställda (Ri 100312:6–7). Rizgar fick ge såväl muntliga som skriftliga förklaringar av innehållet i de texter han använde i arbetet.

4.2.3.5 Genrer i HSE-arbetet

I HSE-arbetet skrev, diskuterade och berättade Rizgar om texter i ett stort antal genrer. Han förklarar att dessa texter används av alla oljeföretag och seismiska företag (Ri 100401:39–40). Nedan följer en beskrivning av genrerna och de syften de fyllde.

När en olycka skedde ute på fältet skrev Rizgar en *incidentrapport*, om vad som hade hänt (Ri 100401:49–50). Det var som att göra en utredning säger han (Ri 100401:59–60; Ri 100401:37–39).

När något gick sönder, exempelvis ett tält eller grindarna till lägret, skrev Rizgar en *riskrapport* (Ri 100401:49–50).

På bilden över arbetsplatsen i tältet, som Rizgar visar mig, är ett av de dokument som hänger på tältväggen en *handlingsplan* (Ri 100401:62–63; Ri 10312:24–31). Detta var ett långt dokument som fungerade som en lista över de arbetsuppgifter han skulle utföra. Allt eftersom han hade utfört dem tog han bort dem från sin handlingsplan (Ri 100401:63–64).

Vissa av de texter Rizgar skrev på arbetsplatsen var kalkyleringstabeller som han använde för att göra uträkningar. Han använde dem vid de säkerhetsmöten och inspektioner som han höll i (Ri 100401:47; Ri 100401:38–39). En sådan kalkyleringstabell som han ofta skrev, en *daglig säkerhetsrapport,* har han sparat på sin hårddisk (Ri 100401:49–50). I dessa dokument angav han genom att fylla i siffror i kolumner det antal tillfällen under en dag, en månad eller ett projekt som en viss händelse hade inträffat. Händelserna benämndes i dokumentet med rubriker som ”fatality”,

”lost time incident”, ”near miss” och ”vehicle incident”. Han behövde enbart fylla i siffror eftersom texten i dokumentet var förtryckt så förutom under en period i början av sitt arbete tyckte han att det var lätt att fylla i daglig säkerhetsrapport (Ri 100401:38–39; Ri 10040:49–50).

I Rizgars ansvar för kontrollen av säkerhetsarbetet på företaget ingick att utföra kontroller och skriva *rapporter*. Kontrollerna utförde han i lägret där de anställda bodde och arbetade under kontraktsperioden. Företaget satte upp sitt läger på öde platser som öknar eller bergområden och Rizgar gjorde exempelvis beräkningar och skrev rapporter om toaletthålen (Ri 100312:24–31). Ett annat dokument som ingick i Rizgars ansvar för säkerheten var en *evakueringsplan* (Ri 100401:49).

Rizgar hade även ansvar för ekonomin på företaget. Noggrann kontroll hölls på allt som användes. Rizgar fyllde i *dagliga rapporter* i form av färdiga tabeller där han exempelvis angav hur mycket vatten, mat, bränsle eller sprängämnen som hade använts i lägret under en månad. Han skulle föra en noggrann förteckning över allt som gick åt, räkna ihop det korrekt i tabellen och lämna den till sina chefer (Ri 100401:34–36; Ri 100312:24–31). Sedan kunde avdelningschefen jämföra de inköp som administratören gjort med den åtgång av varor som Rizgar rapporterat och få en överblick över balansen mellan företagets utgifter och tillgång på varor (Ri 100401:34–36).

När nyanställd personal hade anlänt skrev Rizgar en *inspektion* med syfte att kontrollera exempelvis om något saknades eller hade blivit för gammalt (Ri 100401:31–34; Ri 100401:37–39).

Rizgar fick ansvar för att producera de *ID-brickor* som anställda måste visa upp vid en säkerhetsspärr utanför lägret för att få tillträde dit. Ansvaret för produktionen av brickorna hörde egentligen till ett säkerhetsföretag som Rizgars arbetsgivare samarbetade med men han varken krävde eller fick någon löneförhöjning som kompensation för att han fick ytterligare en arbetsuppgift (Ri 100401:31–34).

En av Rizgars uppgifter var att säkerställa att de anställda inte utsattes för faror under arbetet ute på fältet. Han informerade nya arbetare en och en om att de hade ansvar för sin egen säkerhet och förklarade vad detta innebar. Vid informationen utgick han från ett dokument benämnt *induktion* där de punkter han skulle ta upp fanns angivna (Ri 100401:57–58, fotografi).

> Ri 100401:57
> **Rizgar:** So this is the inductions you giving the workers. Because those workers, they are all from the village.
> **Annika**: M.
> **Rizgar:** Like we want, when we comes to this area, and we find, the area, there is an oil in this area. And we have to do that here. So we not bring all the fifty, sixty people from outside to work with us. We gonna

> use Z's people. So fifty, sixty people from Z, those people they are maybe sheep, sheepers.

För att förebygga farorna i arbetet ute på fältet ordnade Rizgar med uniformer och arbetskängor som skulle skydda arbetarna (Ri 100312:24–31). Han och hans medarbetare brukade skriva *rekvisitioner* och lämna till administratören men administratören var riktigt snål och köpte inte alltid in det som beställdes i rekvisitionerna utan sade ”I don't have the money” (Ri 100401:35–36). Rizgar skrattar när han berättar detta men sedan blir han allvarlig igen och säger att vissa månader saknades det ordentliga arbetsstövlar som skyddade arbetarna mot ormar när de var ute på fältet. Även de uniformer som arbetarna hade på sig under arbetet var en bristvara eftersom arbetsgivaren inte köpte in nya uniformer när de som använts hade blivit skadade. Därför fick arbetarna inte behålla uniformerna, utan lånade dem och återlämnade dem senare så att en annan arbetare kunde använda dem. När de lämnade tillbaka uniformerna bad Rizgar dem om en *namnunderskrift* (Ri 100401:34–36). På så sätt kunde han spara pengar åt företaget. Sedan tillägger han ”And still in the same time I can keep my workers with the uniform and safe” (Ri 100401:34–36).

I Rizgars arbete med att skydda de anställdas säkerhet ingick också att producera skyltar, både utomhus där de arbetade och inomhus i lägret. Ute kunde det t.ex. vara skyltar som angav hastighetsbegränsningar på vägarna eller varnade för ormar, skorpioner eller halkiga vägar. Inne i lägret varnade skyltarna exempelvis för faror som berodde på att lägret inte var färdigbyggt än, t.ex. en utstickande järndel från en kontainer som riskerade att skada någon som kom i närheten (Ri 100401:29–31). Rizgar använde dator när han tillverkade skyltarna. Vissa av dem fanns redan färdigproducerade på datorn och andra gjorde han. De bilder han använde laddade han ner och skrev ut från internet. På sin hårddisk har han sparat ett stort antal skyltar som han tillverkade medan han arbetade med HSE, bland annat varningsskyltar på engelska, kurdiska och arabiska (Rfi 100401). Han sparade de skyltar han tillverkade under ett kontrakt eftersom han kanske skulle behöva dem även under nästa kontrakt (Ri 100401:43–45).

4.2.3.6 Översätta, tolka, förklara

I Rizgars HSE-arbete ingick många uppgifter där han behövde läsa, skriva och tala engelska (Ri 100322:16; Ri 100312:6–7). Han skrev texter på engelska samt förklarade och samtalade om texterna med andra anställda (Ri 100312:6–7). I vanliga fall brukade det gå lätt för honom att skriva på engelska (Ri 100401:43–45). Om det behövdes kunde han fråga sin chef eller använda lexikon. Men Rizgar läste, skrev och talade inte bara på engelska utan även på arabiska och kurdiska. Genom sina kunskaper i dessa tre språk kunde han interagera både med ”utlänningarna” och ”lokalbefolkningen” (Ri

100312:24–31). Muntlig och skriftlig information om säkerhetsrutiner samt rapportering av oväntade händelser och olyckor skedde på arabiska och kurdiska när Rizgar hade kontakt med anställda ur lokalbefolkningen:

> Ri 100312:28
> **Rizgar:** We was using the locals. Locals don't have any idea so any employeers from outside the country, let's say from the foreigners, when he comes, I was giving them the procedures.
> **Annika:** Okay.
> **Rizgar**: And also the locals which is the employees to this company, I was giving them the safety procedures, making them for ID:s, going outside. Because any incident or any accident happen they was complain to me. Their complain is come back to me.

Till arbetet med att leta olja ute på fältet behövdes det femtio till sextio arbetare och dessa anställdes från byar i närheten. Arbetarna hade olika bakgrund. De flesta var bönder men andra var fåraherdar, mekaniker eller studenter. För dem förklarade Rizgar muntligt på arabiska eller kurdiska den information som fanns på engelska i företagets induktionsdokument (Ri 100401:57–58). Ibland gjorde han översättningar från arabiska till engelska eller omvänt av texten i de tabeller han använde för att skriva rapporter och av brev (Ri 100401:34–36). Texten på de skyltar han tillverkade skrev han på engelska för utlänningarna och på kurdiska eller arabiska för anställda ur lokalbefolkningen eller bosatta i området där man arbetade. Ibland översatte han också skyltar från engelska till kurdiska (Ri 100401:29–31).

4.2.3.7 Läsande och skrivande med koppling till hälsa

Rizgar arbetade lite som assistent till den läkare som var anställd av företaget. Läkaren brukade undersöka hälsotillståndet hos alla personer ur den arabiska eller kurdiska lokalbefolkningen som eventuellt skulle anställas. Rizgar förberedde dem inför hälsoundersökningen genom att ställa frågor till dem om ifall de hade haft vissa sjukdomar. Han förde in deras svar i en sjusidig hälsodeklarationsblankett som han sedan gav till läkaren eller den sjukvårdsansvarige i lägret (Ri 100401:47–49; Rfi 100401; Ri 100401:49). Rizgars språkkunskaper i såväl engelska som arabiska och kurdiska kom till nytta här eftersom blanketten var på engelska och läkaren talade engelska medan de personer ur lokalbefolkningen som skulle anställas talade arabiska eller kurdiska (Ri 100401:47–49). Vidare fick Rizgar ibland sköta den skriftliga interaktionen mellan företaget och det lokala sjukhuset. Texter som skulle sändas till sjukhuset skrev Rizgar på kurdiska (Ri 100401:47–49). En annan text som han använde i sitt arbete handlade om första hjälpen och hjärt-lungräddning (Ri 100401:58–59).

4.2.3.8 Ett viktigt men hårt arbete

De texter Rizgar använde i HSE-arbetet är mycket viktiga och används av säkerhetsansvariga överallt i samhället och i hela världen säger han (Ri 100401:50–51). HSE-yrket finns bland anställda som ansvarar för säkerheten på tåg, flygplatser, byggplatser, brandstationer och i regeringsbyggnader. Det är ett mycket viktigt jobb och detta jobb har han haft, konstaterar Rizgar (Ri 100401:50; Ri 100401:53–56). HSE-rådgivarens ansvar för de anställdas säkerhet var överordnat de övriga ansvarsområdena på företaget: ”Even if you are a boss, you have to listen to me because I am protecting you. And the first policy is to keep all people safe” (Ri 100401:34).

Företaget fick kontrakt som var sex månader långa och när ett kontrakt var avslutat drog de vidare till ett nytt uppdrag på en ny plats. Då fick Rizgar till skillnad från de övriga anställda ur lokalbefolkningen följa med (Ri 100401:31). Han arbetade alltså under andra förhållanden än de andra *locals* som han kallar dem. Under de sista sex månaderna han arbetade med HSE fick han ta över sin chefs arbetsuppgifter och fick höjd lön. Alla var nöjda med honom och hans chef var stolt över honom (Ri 100401:56). Men HSE-arbetet var hårt. Han var tvungen att tänka tjugofyra timmar om dygnet och kopplade inte ens bort jobbet när han sov. Till slut sade hans chef ifrån till honom att han måste ta det lite lugnare.

4.2.4 Uppbrott och flytt till Sverige

Sedan ändrades Rizgars livssituation genom att två av hans bröder blev sjuka. Han blev tvungen att välja mellan att fortsätta satsa på sitt arbete eller att hjälpa bröderna att få vård utomlands, i Sverige. Han bestämde sig för att lämna Irak och sitt arbete som HSE-rådgivare, trots att hans arbetsgivare fortfarande ville ha honom kvar. En orsak som bidrog till hans beslut var att trots att han tyckte mycket om sitt arbete var det farligt för honom (Ri 100312:31–32; Ri 100416:21–22; Ri 100312:11; Ri 100312:6–7). I dag är arbetet det enda han saknar från sitt liv i Irak ”I enjoyed it so the only thing I miss now it’s just my job. Nothing else” (Ri 100312:6–7; Ri 100401:56). I samband med att Rizgar visar mig de dokument han använde i HSE-arbetet frågar jag om han brukar titta på dem i dag:

> Ri 100401:56
> **Annika:** But you don’t read these documents nowadays?
> **Rizgar**: [No no no more.]
> **Annika:** [You don’t open them and look at them.] No more.
> **Rizgar**: No. But I remember everything.
> **Annika**: You remember it all.
> **Rizgar**: Yes. It’s not long time I’ve I left this job. Like just three years.

Han uppfattar alltså de tre år som har gått sedan han lämnade HSE-arbetet som en kort tidsperiod och verkar fortfarande i sitt sinne leva nära sitt yrkesliv i Irak (Ri 100401:56).

4.2.5 Aspekterna värdering, identitet, språk och deltagande i Rizgars skriftbrukshistoria

I detta avsnitt analyseras Rizgars deltagande i skriftpraktiker inom skolans, den högre utbildningens och arbetslivets sociotextuella domäner under hans skriftbrukshistoria. Dels undersöks innehållet i Rizgars skriftbrukshistoria, dels studeras diskursiva medel som han använder när han berättar.

4.2.5.1 Värdering och identitet i skriftpraktiker knutna till skolan och den högre utbildningen

Här görs först en diskursanalys av de värderande ord Rizgar använder när han talar om sitt deltagande i skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän och sig själv som elev.[19]

När Rizgar berättar om sitt deltagande i skolans sociotextuella domäns skriftpraktiker använder han ord och uttryck som har samband med konkurrens, prestation och belöning (Ri 100322:1). Han beskriver sig själv som elev med att ”…I was study *good* like *normal* studying” (Ri 100322:1). Han lyckades (*succeed*) (Ri 100322:1). Han misslyckades (*failed*) aldrig (Ri 100322:1). I intervjucitat Ri 100322:1 i avsnitt 4.2.1 underförstår han två kontrasterande möjligheter för elever. Möjligheterna är förknippade med positiva respektive negativa värderingar. Å ena sidan föreställer han sig en grupp av elever som studerar bra och normalt, gör sin ”*duty* on time” och lyckas med sina studier. Å andra sidan underförstår han en grupp av elever som misslyckas. Rizgar hör under sin utbildningstid till den första gruppen. Han identifierar sig i intervjuerna som en elev som har framgång i sina studier (Ri 100322:1; Ri 100401:24–28). Att hans identifikation som elev är förknippad med prestation och belöning blir tydligt när jag frågar hur han kände när han var barn och lärde sig att läsa. I stället för att beskriva sina känslor svarar han med att tala om sina prestationer: att han var bäst i klassen (Ri 100322:3–4).

En analys av innehållet i det Rizgar berättar om skolans skriftpraktiker leder till liknande slutsatser som diskursanalysen. De värderingar i form av prestationstänkande, konkurrens och belöning som Rizgar ger uttryck för är kopplade till de skriftpraktiker i form av prov och slutprov som han deltog i inom skolans sociotextuella domän (Ri 100322:3–4). Hans prestationer jämfördes med hans klasskamraters och han blev belönad med en present när han var näst bäst i klassen. Att Rizgars erfarenheter av skolans skriftpraktiker präglas av konkurrens och att bli belönad med presenter för goda

[19] Som nämts i avsnitt 3.8.2.3 kursiveras de ord och begrepp vilka undersöks i diskursanalysen.

studieresultat har gjort att han även i dag associerar skolans skriftpraktiker med tävling, prestation, att vara duktig och att bli belönad.

När det gäller skriftpraktiken läxläsning, som hörde till skolans sociotextuella domän men utfördes i hemmet, identifierar sig Rizgar som en duktig och självständig elev som inte ville ha någon hjälp utan lita till sig själv (Ri 100322:10).

Rizgars identitet som en flitig, duktig och framgångsrik elev skapas i intervjun genom hans eget sätt att tala om sig själv. Men bakom hans sätt att tala om sig själv ligger enligt min tolkning även hans erfarenhet av hur andra talade om honom medan han gick i skolan. Dessa andra är troligtvis hans lärare och kanske även klasskamrater, föräldrar och syskon.

En brytpunkt med betydelse för Rizgars identitet uppstår när han avslutar sin utbildning. Så länge han deltar i skriftpraktiker inom skolans och den högre utbildningens sociotextuella domäner är han en god elev respektive student som uppfyller förväntningarna, gör sin plikt och lyckas väl med sina studier men när hans utbildning är klar är denna period avslutad. Därmed lämnar han böckernas värld som för honom representerar teori, för att gå över till praktik och arbete utomhus. Rizgar verkar betrakta denna böckernas värld inte som sitt eget val utan som en värld där han skulle uppfylla förväntningar som under barndomen och uppväxten ställts på honom av omgivningen. Elev- och studentidentiteterna var för honom under den perioden vad Pavlenko & Blackledge (2004:21) beskriver som *imposed identities* (’ålagda identiteter’) som det var svårt för honom att protestera emot. Men när han efter att ha tagit examen gavs möjlighet att lämna böcker och läsande bakom sig utan att bryta mot samhälleliga normer så gjorde han det. Han var därmed i en position där han kunde förhandla om dessa identiteter vilket han inte hade varit tidigare. Detta betyder att han i dag identifierar sig som en person som inte längre läser och skriver och som är ointresserad av att läsa (Ri 100322:30; Ri 100322:1).

I sin beskrivning av läsande och skrivande som ett för honom avslutat kapitel verkar Rizgar främst avse sådant han läste och skrev inom skolans och den högre utbildningens sociotextuella domäner eftersom han senare deltog i en stor mängd skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän (Ri 100322:1). Det är möjligt att Rizgars motstånd läsande beror på att han förknippar detta läsande med den vertikala diskurs som var kännetecknande för kunskapen i skriftpraktikerna inom skolans och den högre utbildningens sociotextuella domäner (jfr Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001). Här var kunskapen externt kontrollerad av skolan som institution. I de skriftpraktiker Rizgar deltog i inom ramen för arbetslivets sociotextuella domän kännetecknades däremot kunskapen av en horisontell diskurs. Här läste och skrev han integrerat med de arbetsuppgifter han utförde. När han berättar om sitt motstånd mot läsande och skrivande är han under intervjuerna väldigt

öppen med detta och försöker inte på något sätt dölja uppfattningen att han inte längre läser eller får ut något av att läsa.

4.2.5.2 Värdering och lärande i skriftpraktiker knutna till skolan, de högre studierna och arbetslivet

Rizgars värderingar av skolans, de högre studiernas och arbetslivets skriftpraktiker är nära förknippade med hans teoretiska förståelse av muntligt och skriftligt lärande. När Rizgar talar om lärande kontrasterar han ofta utbildning med arbetslivserfarenhet och teori med praktik. Han menar som nämnts att praktik ibland leder till ett bättre lärande än studier och lyfter i sin berättelse fram att man inte kan lära sig HSE-arbetets skriftpraktiker utan erfarenhet av arbetet (Ri 100401:39–40). Att skriva texter i de genrer som krävdes i arbetet, att delta i skriftpraktikerna och att ta egna initiativ till och självständigt delta i skriftpraktiker på engelska hade han, som tidigare beskrivits, inte lärt sig i skolan eller på universitetet. Detta fick han lära sig genom den introducerande kurs till HSE-arbetet som arbetsgivaren ordnade samt genom sina arbetslivserfarenheter (Ri 100312:24–31; Ri 100312:6; Ri 100416:26–28). Arbetsgivarens kurs verkar han till skillnad från barndomens och ungdomens studier inte betrakta som teori utan som praktik. Han ser kursen som ett förvärvande av kunskaper genom erfarenhet, trots att det var en utbildning. Troligen hör denna åsikt ihop med att HSE-arbetets skriftpraktiker är kontextbundna och att den kunskap som hör till dem har en horisontell diskurs. Att han tillägnar sig denna kunskap i det sammanhang där den används gör att han betraktar den som en del av arbetet i stället för en utbildning.

I Rizgars teoretiska förståelse av vad lärande är ingår även hans betoning av motivationens betydelse. När han insåg att engelskkunskaper i tal och skrift var nödvändiga för hans arbete med HSE och för hans framtida liv fick han motivation att lära sig vilket också underlättade hans lärande (Ri 100416:26–28; Ri 100401:63–64; Ri 100312:3–6).

Den ansträngning han gjorde för att lära sig skriftpraktikerna kan beskrivas som en investering. Han såg nyttan med att investera sina ansträngningar i att lära sig att förstå, tala, läsa och skriva engelska och detta hjälpte honom att snabbt lära sig. Ett annat sätt att beskriva det som hände är att Rizgar tog till sig den sociala identiteten som HSE-assistent och HSE-rådgivare och därmed var beredd att lägga ned den möda som krävdes för att lära sig att delta i skriftpraktiker på engelska.

För att kunna utföra HSE-arbetet var det som framkommit nödvändigt för Rizgar att lära sig att delta i skriftpraktiker där texter i många olika genrer ingick (Ri 100401:39–40). Arbetsuppgifterna var komplicerade och innebar ett stort ansvar. Men med undantag för en period i inledningsskedet värderar Rizgar däremot texterna som lätta att producera. Komplexiteten i arbetsuppgifterna återspeglades därmed enligt Rizgars berättelse inte i en

motsvarande komplexitet i skriftpraktikerna. Rizgars beskrivning av texterna som lätta att handskas med är i samklang med hans identifikation som en duktig elev och en person som har lätt för att lära bara han är motiverad.

4.2.5.3 Språk och identitet i skriftpraktiker knutna till arbetslivet

Sambanden mellan aspekterna språk och identitet är intressanta att studera i förhållande till Rizgars berättelse om skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän. Hans kunskaper i och användning av engelska i tal och skrift är viktiga för hans identifikation. Identifikationen äger under intervjuerna rum på två sätt. För det första sker identifikation genom hans tal *om* sig själv som en person med goda kunskaper i engelska. För det andra sker identifikation genom hans språkval, dvs. att han talar *på* engelska under intervjuerna. En orsak till Rizgars språkval är att han under en stor del av sitt arbetsliv huvudsakligen interagerat på engelska i tal och skrift i de skriftpraktiker han deltagit i. Därför är det troligen lättare för honom att formulera sina erfarenheter av dessa skriftpraktiker på engelska än på kurdiska. Men vad som är intressantare är att det språkval han gör genom att tala engelska under intervjuerna även kan beskrivas som en strategi han använder för att konstruera en identitet som en internationell person med erfarenheter av ett arbete där engelska är en del av yrkeskompetensen (jfr Pavlenko & Blackledge 2004:22). Han identifierar sig därmed även som en person med förutsättningar att söka arbete var som helst i världen. Yrkesidentitet och internationell identitet är därigenom nära sammanbundna.

Aspekten språk är viktig för flera delar av Rizgars identitet. Både i förhållande till yrkesidentiteten och i förhållande till hans jag, dvs. den subjektiva uppfattningen om vem han är, framstår det som viktigt för honom att kunna tala, läsa och skriva på engelska i arbetet. Av hans berättelse framkommer att när han började arbeta med engelsktalande personer och på sex månader lärde sig att tala bra engelska innebar detta en stor förändring för hans jag (Ri 100416:26–28). Denna förändring kom också att få stor betydelse för de skriftpraktiker där han läste och skrev på engelska genom att han nu själv kunde initiera dem och fann att de var lätta att utföra (Ri 100401:43–45).

Genom att studera transkriptionerna av intervjuerna har jag undersökt i vilken utsträckning Rizgar talar engelska samt sett på hans växling mellan engelska och kurdiska. Transkriberingen av de fyra intervjuerna med Rizgar resulterade i sammanlagt 210 A4-sidor text. 18 av dessa sidor består av transkription av samtal på kurdiska medan de resterande 192 sidorna består av transkription av samtal på engelska. Den första intervjun inleddes på kurdiska varefter kurdiska och engelska varvades. Under den andra och fjärde intervjun var samtalsspråket uteslutande engelska medan den tredje intervjun inleddes på kurdiska och sedan fortsatte på engelska. Jag har undersökt vem som har växlat till vilket språk och har sett på de tillfällen då kodväxlingen bestått av fem turer eller mer på det språk växlingen har skett

till. Slutsatsen blir att det främst är Rizgar som har växlat från kurdiska till engelska och jag som har växlat från engelska till kurdiska. Vid tre tillfällen under den första intervjun och vid ett tillfälle under den tredje intervjun växlar Rizgar från kurdiska till engelska och fortsätter sedan att prata engelska (Ri 100312:3; Ri 100312:18; Ri 100401:13). Endast vid ett tillfälle, under den första intervjun, växlar han från engelska till kurdiska och fortsätter sedan att prata kurdiska (Ri 100312:17). Växlingarna till kurdiska är det främst jag som står för. Under den första intervjun växlar jag två gånger från engelska till kurdiska (Ri 100312:8), en gång från engelska till svenska i en tur och sedan till kurdiska i nästa tur (Ri 100312:33) och en gång från kurdiska till engelska (Ri 100312:12).

4.2.5.4 Etnisk identitet i skriftpraktiker knutna till arbetslivet

Rizgars etniska identitet när han berättar om sin skriftbrukshistoria kan studeras genom en belysning av de benämningar han använder om sitt hemland och sitt folk. I intervjuerna använder han med ett undantag (Ri 100322:40) benämningen *Irak* i stället för *Kurdistan* om sitt hemland. De benämningar han använder om sig själv och människor från sina hemtrakter är dels *Iraqi people*, *Iraqi* och *Iraqis*, dels *Kurdish people, Kurdish* och *kurdana*, dvs. 'kurder'. Detta indikerar att han tänker på sitt hemland som *Irak* men att han ibland identifierar sig som kurd och ibland som irakier. Kurdisk identitet eller kurdisk nationalism verkar därmed inte vara centrala för hur han ser på sig själv. Inte heller berättar han om några skriftpraktiker han deltar i med syfte att stärka sin kurdiska identitet.

Rizgar ser sig själv som speciell och utvald eftersom just han blev den person ur lokalbefolkningen som fick möjligheten att arbeta med HSE. Han framhåller som tidigare framkommit att en anledning till att han fick HSE-anställningarna var att han å ena sidan hörde till lokalbefolkningen och å andra sidan hade skaffat sig goda kunskaper i engelska och därmed kunde interagera med både kurdisk-, arabisk- och engelskspråkiga personer vid företaget (Ri 100401:42–43; Ri 100312:24–31). Det var alltså hans förutsättningar för att inta en mellanställning mellan grupperna som gjorde att han fick anställningen som HSE-assistent och sedan HSE-rådgivare. Den mellanställning Rizgar hade återspeglades och skapades också i hans skriftpraktiker, exempelvis när han fick översätta texter mellan engelska och de ”lokala” språken kurdiska och arabiska samt när han fick förklara engelska texters innehåll för lokalbefolkningen.

I sina berättelser om sitt arbete för utländska företag delar Rizgar in de anställda i två olika grupper: å ena sidan lokalbefolkningen som han kallar ”the locals” och ”our people”) och å andra sidan utlänningarna som han kallar ”the foreigners” (Ri 100401:56; Ri 100401:29–31). Han placerar sig själv i en position mitt emellan dessa grupper i de skriftpraktiker han utför i HSE-arbetet. När han talar om dessa grupper identifierar han sig ibland med

företaget han var anställd av och ibland med lokalbefolkningen (Ri 100401:57–58). Han framhåller skillnader mellan sig själv och andra ur lokalbefolkningen, exempelvis att han till skillnad från dem inte fick dagslön utan månadslön, att han fick boende och samtliga måltider samt att han anställdes för flera kontraktsperioder (Ri 100401:31; Ri 100401:57–58). ”I wasn’t like the others” säger han (Ri 100401:58). Samtidigt är han inte en av utlänningarna heller. Därför kan Rizgars position beskrivas som att han befinner sig mitt emellan grupperna när det gäller identifikation. Å ena sidan hör han hemma i båda grupperna men å andra sidan befinner han sig i en ständig vandring mellan dem (Ri 100401:31). Berättelserna om skriftpraktikerna där han är mellanhand blir en del av hans identitetsarbete i förhållande till grupperna (Ri 100401:57–58; fotografi; Ri 100401:31).

När Rizgar använder sina språkkunskaper i engelska respektive arabiska och kurdiska i samarbetet med två grupperna agerar han dels som ”scribe” då han ordagrant översätter texter och dels som ”mediator” då han förklarar texterna och delvis omformar deras innehåll (jfr Baynham & Maysing 2000:192). Genom sina språkkunskaper är det möjligt för Rizgar att överbrygga det avstånd mellan personalgrupperna som uppstår p.g.a. språkförbistringen och kulturskillnaderna (jfr Baynham & Maysing 2000:195, 202). Hans uppgifter som ”scribe” och ”mediator” är en del av hans yrkesidentitet som HSE-assistent respektive HSE-rådgivare och är därmed inte endast knutna till enstaka skrifthändelser utan pågår under en längre tid.

Rizgars identifikation i förhållande till de två grupperna kan undersökas genom en diskursanalys av hans berättelser om de skriftpraktiker han deltog i. Intervjucitat Ri 100401:57 i avsnitt 4.2.3.5 är ett exempel på hur Rizgar identifierar sig med företaget och skapar ett avstånd från de anställda ur lokalbefolkningen. Han berättar här hur han utifrån företagets induktionsdokument förklarade för nyanställda ur lokalbefolkningen att de hade ansvar för sin egen säkerhet. För att undersöka hur Rizgar i utdraget identifierar sig i förhållande till lokalbefolkningen och företaget har jag studerat hans användning av personliga pronomen. När han talar om företaget använder han främst ett pronomen i första person plural: *we*. Härigenom framställer han sig själv som en del av företaget. Han använder även pronomenet *you* i en generell betydelse för att referera till företaget. När han talar om de anställda ur lokalbefolkningen använder han i stället ett pronomen i tredje person plural, *they*, och distanserar sig på så sätt från dem (Ri 100401:57).

Hur Rizgar identifierar sig i relation till utlänningarna och lokalbefolkningen kan även studeras genom en diskursanalys av personliga pronomen i intervjucitat Ri 100312:28 (avsnitt 4.2.3.6). När han refererar till företaget använder han även här pronomen i första person: *we*. För anställda som kommer från andra länder än Irak använder han dock pronomen i tredje person: *he* och *them*. Även när han talar om anställda ur lokalbefolkningen använder Rizgar pronomen i tredje person: *them* och *they*. I denna

beskrivning identifierar sig Rizgar alltså med företaget men omtalar båda grupperna av anställda i enlighet med ett utifrån-perspektiv. Troligen underlättade detta utifrån-perspektiv för att honom att under skriftpraktikerna röra sig mellan grupperna och fungera som en kontaktperson för båda.

Vid ett tillfälle förklarar Rizgar, som beskrivits, att personalen vid det utländska företaget hjälpte honom under den första tiden av hans anställning, bl.a. med att lära sig att använda programmet Excel (Ri 100401:41–42). Hans förklaring till sitt behov av hjälp med att lära sig Excel är att lokalbefolkningen, och underförstått han själv som en del av denna, ”don’t know everything”. Här använder han dock inte pronomenet *we* när han refererar till lokalbefolkningen och undviker därmed att identifiera sig närmare med gruppen. På detta sätt står han även här mitt emellan utlänningarna och lokalbefolkningen och identifierar sig inte entydigt med någon av grupperna. Han framställer här utlänningarna som mer kunniga än lokalbefolkningen och därigenom framstår utlänningarna som överordnade lokalbefolkningen, bl.a. genom sina kunskaper om programmet.

Jag ser samband mellan etnisk identitet, pengar, hierarkin inom företaget och skriftpraktiker knutna till verksamheten (Ri 100401:24–28). Så länge Rizgar var HSE-assistent ansåg hans högsta chef inte att Rizgar skulle utföra HSE-rådgivarens skriftpraktiker. Dessa skriftpraktiker skulle utföras av personer med chefsansvar över personal och projekt. Och de skulle dessutom även få högre lön för att de utförde dessa skriftpraktiker, vilket Rizgar inte fick förrän han blivit HSE-rådgivare. När Rizgar fick anställningen som HSE-rådgivare skedde något nytt eftersom företaget inte brukade göra rekryteringar ur lokalbefolkningen för denna tjänst.

Rizgar deltog i en kedja av interaktion där de dagliga rapporter som han skrev ingick som en del av interaktionen kring och kontrollen av ekonomin på företaget. Utifrån dokumentationen i den dagliga rapporten kunde avdelningschefen kontrollera om de underlydande hade utfört sitt arbete rätt. Rizgar fungerade på så sätt som ett mellanled mellan avdelningschefen och administratören. Relationen mellan administratören, Rizgar och avdelningschefen förefaller ha varit hierarkisk.

4.2.5.5 Könsidentitet och yrkesidentitet i skriftpraktiker knutna till arbetslivet

Det finns en koppling mellan könsidentitet och den centrala position Rizgars yrkesidentitet har för honom under hans skriftbrukshistoria. Rizgar framhåller att han jobbade väldigt intensivt och många timmar om dygnet (Ri 100401:24–28; Ri 100401:31). Att beskriva hur mycket energi och tid han lade på jobbet och dess skriftpraktiker blir enligt min tolkning i intervjuerna en del i hans identifikation som en hårt arbetande man.

För skapandet av könsidentiteten är det också viktigt för honom att framhålla att hans yrkeskarriär var framgångsrik. Detta är knutet till att han ut-

trycker vad man kan tolka som ett gott självförtroende. Han berättar bl.a. att det var lätt att skriva på engelska (Ri 100312:3–6) och att han kunde fokusera väl på skriftpraktikerna på arbetsplatsen trots att han hade en liten kontorsplats. När han berättar om detta kontrasterar han sin förmåga att fokusera under arbetet med HSE mot sina svårigheter att fokusera i sfiklassrummet i dag (Ri 100401:24–28). Han lyfter därmed fram sin yrkesidentitet och den kompetens han besatt i relation till den. Vidare understryker han i intervjuerna att den kompetens han har genom sina erfarenheter av arbetet med HSE skiljer ut honom och gör honom speciell.

Det goda självförtroendet knyter samman Rizgars identifikation i förhållande till skriftpraktikerna inom arbetslivets sociotextuella domän med hans identifikation i förhållande till skriftpraktikerna inom skolans och den högre utbildningens sociotextuella domäner. Hans framgångar i förhållande till skriftpraktikerna inom arbetslivets sociotextuella domän återspeglas i hans identifikation som en flitig och duktig elev vilken aldrig misslyckas med skriftpraktikerna. Både när det gäller studierna och arbetet framhåller han också sin förmåga att lära sig språk: arabiska respektive engelska.

4.2.5.6 Deltagande och ansvar i skriftpraktiker knutna till arbetslivet

I berättelsen om Rizgars skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän framstår hans deltagande som präglat av ett stort ansvar. Han upprepar vid många tillfällen att han var ansvarig, ”responsible”, för olika arbetsuppgifter. De skriftpraktiker han utför syftar dels till att ta detta ansvar och dels till att dokumentera att han har tagit det. I berättelserna om HSE-arbetet lyfter Rizgar i hög grad fram det stora och allomfattande ansvar han hade för de anställdas hälsa och säkerhet samt företagets ekonomi. Nära förknippat med det ansvar han beskriver är också hans betoning av hur viktiga de texter han läste, skrev och samtalade om i arbetet var (Ri 100401:50–51; Ri 100312:24–31). Ansvaret för hälsa, säkerhet och ekonomi återspeglas i de skriftpraktiker han deltog i under arbetet.

Ibland kunde Rizgar i sitt HSE-arbete kombinera ansvaret för ekonomi och ansvaret för de anställdas säkerhet (Ri 100401:34–36). Det gjorde han exempelvis när han lånade ut i stället för att ge arbetsutrustning till arbetarna. Därigenom kunde han, som ovan framkommit, spara pengar åt företaget samtidigt som han upprätthöll arbetarnas säkerhet.

I samband med att Rizgar berättar om den skriftpraktik där arbetarna skrev under på att de skulle lämna tillbaka den utrustning de lånat kallar han dem ”*my* workers”. En diskursanalys indikerar att hans användning av possessivt pronomen här är ett sätt för honom att dels identifiera sig som överordnad arbetarna och att dels uttrycka sitt ansvar för deras säkerhet.

Rizgars deltagande i HSE-arbetets skriftpraktiker och interaktionen med övriga deltagare kännetecknades av att han inte alltid hade möjlighet att sätta gränser för sitt ansvarsområde och de skriftpraktiker som ingick där.

Utan att han kunde protestera emot det tilldelades han ibland ansvar för skriftpraktiker som tidigare inte varit en del av hans arbetsuppgifter. Produktionen av ID-brickorna är ett exempel på detta, liksom de skriftpraktiker HSE-rådgivaren överlät till Rizgar då denne arbetade som HSE-assistent (Ri 100401:31–34; Ri 100401:24–28).

4.2.6 Arbetslivets skriftpraktiker i centrum – avslutande reflektioner

Under intervjuerna berättar Rizgar vid många tillfällen och utförligt om sina erfarenheter av att arbeta för utländska företag i Irak. Också när mina frågor handlar om hans skriftbruk i dag återkommer han till sitt yrkesliv i Irak (t.ex. Ri 100416:34–40: Ri 100416:50–54; Ri 100401:24–28; Ri 100322:33–35; Ri 100312:36–38). Han lyfter fram att han har haft ett ansvarsfullt, universellt och viktigt arbete. Genom att Rizgar talar så mycket om sitt arbete blir det tydligt att hans yrkesidentitet både är en central del av vem han är i dag och har en viktig betydelse för hur han förhåller sig till de skriftpraktiker han har deltagit i under sin skriftbrukshistoria. Att återkommande och utförligt berätta om sitt arbete i Irak framstår som en metod för honom att bearbeta förlusten av en framstående position i yrkeslivet, en position som han var tvungen att ge upp för att kunna hjälpa sina bröder i Sverige. I det han har förlorat ingår även tillgången till de skriftpraktiker han hade lärt sig använda som en del av sitt yrke.

4.3 Karzans skriftbrukshistoria

Karzan kommer från den kurdiska delen av Iran. Invånarna i hans hemstad och hemprovins har många olika modersmål. Förutom den kurdiska dialekten kermanshahi som är hans eget modersmål räknar han upp jafi, hewrami, laki och lori. Persiska används inte som samtalsspråk utan alla talar olika kurdiska dialekter med varandra (Ki 1000502:14–17). Själv kan Karzan förutom kermanshahi även tala persiska, sorani och lite kurmanji. Sorani lärde han sig genom att tala med soranitalande vänner och grannar samt under militärtjänsten (Ki 100408:24–25).

Karzan hör till minoritetsreligionen yarsan och i likhet med många andra yarsanier drabbades Karzan av stora problem p.g.a. sin religiösa tillhörighet. Bland annat kallas yarsanier av Irans regim det som på svenska skulle översättas med *hedningar*, de blir åtsagda att utföra muslimsk bön och de tillåts inte att arbeta berättar Karzan (Ki 100505:5–10). Problemen gjorde att han för fyra och ett halvt år sedan lämnade Iran och gav sig av till Turkiet. Genom FN blev han sedan sänd till Sverige som flykting (Ki 100408:7; Ki 100505:32–33). Nu har Karzan, hans fru och lille son bott i Sverige i ett år och fyra månader (Ki 100408:2). På dagarna är den tvååriga sonen i förskolan och Karzan och hans fru läser sfi (Ki 100408:11–12). När Karzan är färdig med sfi-studierna skulle han vilja arbeta med att anlägga vägar eller som bilmekaniker, arbeten som han hade innan han kom till Sverige (Ki 100408:7; Ki 100603:18–20).

Mitt intryck är att Karzan är en vänlig och lågmäld person. Han är inte så mångordig under intervjuerna och han uttrycker sig sällan kritiskt utan säger att han är nöjd. Detta gäller bl.a. när han talar om Sverige och staden han bor i (Ki 100408:17–18). Han säger också att han är nöjd med att läsa på sfi (Ki 00603:16–18, 21–22).خراپ نییه, dvs. 'Det är inte illa' är ett uttryck han använder ofta.

4.3.1 Uppväxt och skolgång

Yarsan och trons skriftpraktiker är en viktig del av Karzans berättelse om sin uppväxt och skolgång. De böcker som hör till yarsan är förbjudna i Iran så Karzan och andra yarsanier var inte tillåtna att läsa dem vare sig hemma eller i skolan. Den som hade sådana böcker hemma fick stora problem eftersom det inte var tillåtet att ha någon annan religion än islam (Ki 100505:11–12). Genom sina vänner fick Karzan trots detta tag i böcker om religionen som han läste hemma. Han lärde sig också om religionen genom att hans föräldrar berättade för honom (Ki 100505:24–25).

Under tio år gick Karzan i skolan och deltog i skriftpraktiker där. Han tyckte mycket om att gå i skolan där han var tillsammans med andra barn. Förutom att vara i skolan tillsammans var också de ute och lekte och spelade fotboll tillsammans (Ki 100408:20–21, 29–30, 32–34). De ämnen han läste

var grammatik, matematik, historia, religion och engelska (Ki 100408:5–6). I engelska hade han en timmes undervisning i veckan under två år men av detta lärde han sig inte just något förutom att läsa de latinska bokstäverna (Ki 100408:20–21, 32–34). All undervisning skedde på persiska, förutom under de lektioner då de läste koranen på arabiska. I likhet med andra kurder i Iran fick Karzan alltså över huvud taget inte studera på sitt modersmål (Ki 100408:1–2). En del kurder kan därför inte läsa på kurdiska utan bara på persiska och det är ett problem säger Karzan (Ki 100408:14–15). Men eftersom han var intresserad av kurdiska så lärde han sig själv att läsa på kurdiska hemma (Ki 100505:14–17).

En av skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän som Karzan deltog i var läxläsning. När han berättar om sin läxläsning skrattar han lite och säger ”Det var många problem men jag läste själv.” Det hände också att han fick hjälp av släktingar och kompisar (Ki 100408:7–8). Men hans föräldrar kunde inte hjälpa honom eftersom de är bönder och aldrig gick i skolan. Det fanns nämligen inga skolor när de var små (Ki 100618:1–3).

En annan av skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän som Karzan deltog i under religionslektionerna var att läsa koranen (Ki 100505:11). Han och klasskamrater som var yarsanier fick alltså inte läsa sin egen religions skrifter eller lära sig något om sin egen religion. De hade inget val utan var tvungna att delta i koranläsningen (Ki 100505:23).

Ki 100505:23
Annika: Men när du var barn eh läste du koranen i skolan då?
Karzan: A.
Annika: Med tvång?
Karzan: Ja, det var med tvång, ja det var verkligen med tvång. (skrattar)
Annika: (skrattar)
Karzan: Så var det (skrattar).
Annika: Men hur var det för dig?
Karzan: (…) Ja, faktiskt (paus) jag skulle säga att det inte var bra, det var inte bra för mig för min religion tillåter inte det, att man går och läser koranen med tvång.
Annika: M.
Karzan: Men de där regeringen sade med tvång till oss ” Ni

Ki 100505:23
ئەنیکا: بەس کە منداڵ بووی ئێ قورئانت خوێندووە لە مەکتەب؟
کارزان: ئا.
ئەنیکا: هەر بە زۆر؟
کارزان: هەر بە زۆر بوو، ئا بە ڕاستی هەر بە زۆر بوو. (پێئەکەنێت)
ئەنیکا: (پێئەکەنێت)
کارزان: ئێ وایە (پێئەکەنێت).
ئەنیکا: ئەی ئەوە چۆن بوو لات؟
کارزان: (…) ئا وەڵا (پشوو) بڵێم باش نەبوو، ئەوە باش نەبوو بۆ من چونکە دینەکەی من ئەوە نایەڵێ تۆ بە زۆر بڕوا ئەو قورئانە بخوێنێ.
ئەنیکا: م.
کارزان: بەڵام ئەوانە حکومەتەکە بە زۆر بە ئێمە ووتی "با ئێوە بیخوێننەوە".
ئەنیکا: بەڵێ.

کارزان: ئەی ب (...) مەجبور بووین، مندآڵ بووین لە مەکتەب.	ska läsa den.”
ئەنیکا: ئا.	**Annika**: Ja.
کارزان: مەجبور بووین بیخوێنین.	**Karzan**: Vi hade inget val, vi var barn i s (...) skolan.
ئەنیکا: ئا.	**Annika**: M.
کارزان: بآڵام هەر، هەر نەمزانی قورئانی خاس بخوێنم.	**Karzan:** Vi hade inget annat val än att läsa den.
ئەنیکا: م.	**Annika**: A.
کارزان: (پیئەکەنێت)	**Karzan**: Men ändå (...) ändå kunde jag inte koranen särskilt bra.
	Annika: M.
	Karzan: (skrattar)

Trots att Karzan deltog i koranstudierna lärde han sig alltså aldrig att läsa koranen särskilt bra. Karzan skrattar när han säger detta.

4.3.2 Arbetsliv och fritid

I berättelsen om Karzans arbetsliv ingår inga skriftpraktiker. Han förklarar att efter att han hade avslutat sina studier gjorde han militärtjänst i två år och sedan började han arbeta (Ki 100408:6; Ki 100603:21.22). I fyra eller fem år arbetade han med att producera asfalt på en asfaltsfabrik (Ki 100603:21–22; Ki 100408:6–7). Vid produktionen av asfalten användes eld, olja och bensin. Det var ett mycket hårt arbete som gjorde honom väldigt trött och där arbetsdagarna varade tretton eller fjorton timmar. Han varken läste eller skrev något i samband med arbetet. ”Jag arbetade bara med det ” säger han (Ki 100505:49–51). Inte heller använde han dator eftersom internetsystemet i Iran inte är som i europeiska länder där man kan ordna allt med hjälp av internet. I Iran sköter man i stället allt med hjälp av post (Ki 100505:47–49). Förutom arbetet på asfaltsfabriken har Karzan även arbetat som bilmekaniker och på restaurang (Ki 100603:18–20).

En av skriftpraktikerna inom fritidens sociotextuella domän som Karzan deltog i var att läsa tidningen. Detta är något han tycker om och brukar göra. När han bodde i Iran var det lätt för honom att läsa tidningen eftersom han läste på persiska, det språk han läser bäst på (Ki 100408:28–29).

I skriftpraktikerna inom fritidens sociotextuella domän ingick även sådana där Karzan använde dator och internet. Han var intresserad av datorer, och ägde en själv så han lärde sig tidigt att använda dator och internet. Men ett stort problem i Iran är att många webbsidor stoppas eller filtreras av den islamiska republiken så att man inte kan titta på dem (Ki 100408:8–9). Detta gäller t.ex. sidor som handlar om politik eller om yarsan (Ki 100505:47–49).

4.3.3 Aspekterna identitet, värdering, språk och deltagande i Karzans skriftbrukshistoria

Här följer en analys av de skriftpraktiker Karzan deltagit i under sin skriftbrukshistoria och den identifikation som äger rum när han berättar. Analysen berör såväl innehållet i Karzans berättelse som vissa av de diskursiva medel som han använder när han berättar. De skriftpraktiker som analyseras hör till religionens, skolans och fritidens sociotextuella domäner.

Skriftpraktikerna inom religionens sociotextuella domän och den religiösa identiteten som yarsanier har en central position i Karzans skriftbrukshistoria. Svårigheterna förknippade med att höra till en förbjuden minoritetsreligion är ett återkommande tema när han berättar. Genom sitt deltagande i trons skriftpraktiker där han läste om yarsan trotsade Karzan förbudet mot religionen och texterna förknippade med den. Hans deltagande i dessa trons skriftpraktiker kom därmed att kännetecknas av ett motstånd mot religionsförbudet. Genom detta motstånd skapades också hans religiösa identitet. De vänner som hjälpte honom att få tag i de förbjudna böckerna om yarsan kan beskrivas som ett nätverk av allierade som han kunde vända sig till för att få stöd vid deltagandet i förbjudna skriftpraktiker.

Även när Karzan berättar om koranläsningen, som var en skriftpraktik inom skolans sociotextuella domän, hamnar aspekten religiös identitet i fokus. En annan aspekt som här hamnar i blickpunkten är Karzans värdering av skriftpraktikerna. Nedan följer en diskursanalys av intervjucitat Ki 100505:23 (se avsnitt 4.3.1) där användningen av värdeladdade ord och pronomen undersöks. När jag i intervjucitatet frågar Karzan om han läste koranen به زۆر , 'med tvång', i skolan bekräftar han skrattande att det verkligen var så. Det negativt värdeladdade uttrycket به زۆر , 'med tvång', införs alltså av mig och bekräftas av Karzan. Han återanvänder det även några turer senare när han säger "Men de där regeringen sade med tvång till oss 'Ni ska läsa den"'.

Genom min fråga "Men hur var det för dig?" hamnar sedan fokus på Karzans individuella värderingar och upplevelser av att läsa koranen i skolan (Ki 100505:23). Att han i sin nästa samtalstur använder första person singular visar att även han är fokuserad på individnivån: "det var inte bra för mig". Men när han sedan i fortsättningen på samtalsturen motiverar varför koranläsningen inte var bra för honom är hans motivering inte kopplad till individuella val utan till vad som är tillåtet inom hans religion: "för min religion tillåter inte det". Genom att han nämner religionen hamnar hans religiösa identitet i fokus. I fortsättningen på denna tur går han därefter över till ett mer opersonligt val av numerus och person och använder pronomenet تۆ ('du') med en opersonlig betydelse, dvs. en motsvarighet till svenskans *man*: "att man går och läser koranen med tvång." Därmed lyfts det generella i hans upplevelser fram.

I sin nästa tur använder han pronomenenئەوانە (‘de där’) och ئێمە (’oss’) vilket ställer två grupper mot varandra (Ki 100505:23): ”Men de där regeringen sade med tvång till oss ’Ni ska läsa den där.’” *De där* refererar till regeringen och *oss* är elever som är yarsanier. Även här lyfter han alltså fram sin religiösa identitet. Förutom skolan står således även regimen bakom att involvera även elever som inte är muslimer i skriftpraktiken koranläsning. I sina två nästföljande turer fortsätter Karzan att använda *vi* till att referera till elever som är yarsanier: ”Vi hade inget val, vi var barn i s…. skolan” och ”Vi hade inget annat val än att läsa den.” I slutet av intervjucitatet går han tillbaka till att referera till individnivån och sina egna erfarenheter av koranläsingen genom att tala i första person singular ”Ändå kunde jag inte koranen särskilt bra”. Utsagan och skrattet som följer efter den ger uttryck för ett motstånd mot skriftpraktiken koranläsning vilken påtvingades honom utifrån och uppifrån. Karzans motstånd tar sig uttryck i att han trots sitt påtvingade deltagande i koranläsningen inte lär sig läsa koranen ”särskilt bra”. Genom att skratta och förmedla att han inte tog till sig skriftpraktiken koranläsning positionerar han sig i intervjun som i dagsläget relativt oberörd av den skriftpraktik som ålades honom i skolan. Koranläsningen verkar inte ha kommit honom under skinnet, trots att både skolans sociotextuella domän och regimen har fattat beslut som tvingar Karzan att delta i den. Som avslutning på diskursanalysen kan konstateras att det är troligt att det är just p.g.a. att skriftpraktiken åläggs honom utifrån och uppifrån som han inte tar till sig och lär sig den (Ki 100505:23).

I skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän finns ett viktigt samband mellan aspekterna språk och etnisk identitet som här ska analyseras genom ett fokus på innehållet i det han berättar. Karzans etniska identitet som kurd aktualiseras när han berättar om frånvaron av skriftpraktiker på hans modersmål kurdiska i skolan (Ki 100408:1–2). Att delta i undervisning och skriftpraktiker på ett andraspråk och inte få lära sig läsa och skriva på sitt eget språk var en upplevelse som Karzan delade med många av sina klasskamrater, såväl kurder som personer ur andra etniska minoritetsgrupper. Men som en motvikt till att Karzan inte fick läsa och skriva på kurdiska i skolan tog han, inom ramarna för skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän, initiativ till att lära sig detta själv.

När det gäller fritidens sociotextuella domän blir därför aspekterna deltagande och språk intressant att studera. Karzans lärande kännetecknas nämligen här av att det är självinitierat och att den kunskap han tillägnar sig har en horisontell diskurs (jfr Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001). Inom den vertikala diskurs som rådde inom skolans sociotextuella domän initierade lärarna inga skriftpraktiker där Karzan kunde lära sig att läsa och skriva på sitt modersmål. Då tog han i sitt hem ett eget initiativ till att lära sig delta i sådana skriftpraktiker (Ki 100505:14–17). Detta gällde även för hans användning av datorer och internet.

Ett framträdande drag i Karzans skriftpraktiker i fritidens sociotextuella domän är flerspråkighet. Han växer upp i en flerspråkig miljö och genom socialt umgänge lär han sig förutom sitt modersmål kermanshahi två andra kurdiska dialekter. Därutöver talas ett stort antal andra språk och dialekter i hans hemstad. När Karzan berättar att invånarna i hemstaden inte använde persiska som samtalsspråk framträder flerspråkigheten som ett motstånd mot den iranska regimens språkpolicy.

Frånvaron av skriftpraktiker i Karzans berättelse om arbetslivet kan vara ett uttryck för att han uppfattar arbete å ena sidan och skrivande och läsande å andra sidan som två olika och skilda aktiviteter. Det arbetsliv han har upplevt är väsensskilt från det som brukar gå under benämningen 'den nya arbetsordningen', där även yrken som tidigare inte innefattat mycket läsande och skrivande nu är genomsyrade av skriftpraktiker (Gee, Hull & Lankshear 1996; Lankshear & Knobel 2006; Karlsson 2006). Det är dock möjligt att han i sin skriftbrukshistoria deltog i skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän som är osynliga för honom därför att de inte överensstämmer med vad han uppfattar som läsande och skrivande, och som han därför inte berättar om under intervjuerna (Ki 100505:49–5).

4.3.4 Självinitierat lärande – avslutande reflektioner

I samband med att Karzan berättar om omständigheterna runt sina skriftpraktiker i Iran använder han ofta ordet موشکیله ('problem'). Exempel på problem av olika slag som var kopplade till hans skriftpraktiker är att hans föräldrar inte hade gått i skolan, att internet censurerades, att yarsans böcker var förbjudna, och att kurder inte fick lära sig läsa på kurdiska i skolan (Ki 100505:11, 48–49; Ki 100408:7–9, 14–15). Men han beskriver också Iran som ett stort och fint land trots de många problem som finns där (Ki 100505:24–25). Det är inte landet utan regimen som Karzan ser som orsaken till de problem som han i likhet med andra invånare drabbades av.

Skriftpraktiker som personer i hans närhet, t.ex. föräldrarna, inte kan hjälpa honom med eller som han hindras från att delta i av privilegierade sociotextuella domäner, som skolan, tar Karzan själv initiativ till. Här sker alltså ett självinitierat lärande. Men hans lärande präglas också av samarbete med släktingar eller vänner. Detta gäller när han gör läxor utan föräldrarnas hjälp, när han själv lär sig att använda dator och internet, när han lär sig att läsa på kurdiska och när han genom vänner får tag i böcker om yarsan som han kan läsa (Ki 100408:7–8; Ki 100505: 14–17, 24–25, 47–49).

4.4. Naz' skriftbrukshistoria

När jag träffar Naz första gången är det drygt tolv år sedan hon kom till Sverige. Hon lever här tillsammans med sin man och deras fem barn. Den första gången vi ses är när jag kommer till hennes sfi-klass för att observera Tara som också går där. När jag frågar Naz om även hon vill vara med i studien svarar hon genast ja. Det är lätt att prata med Naz. Hon verkar avslappnad under intervjuerna och pratar snabbt och energiskt. Så här skriver jag i fältanteckningarna efter den tredje intervjun: ”Stämningen kändes avslappnad när vi pratade. Det kändes som att jag kunde uttrycka mig så att hon förstod och hon kunde uttrycka sig så att jag förstod. Precis när jag hade satt på bandspelaren såg hon lite spänd ut en kort stund tyckte jag men sedan försvann det. ”

4.4.1 Uppväxt, skolgång, utbildning och arbetsliv i Kurdistan

4.4.1.1 Ett ”ensambarn” med nio syskon

Naz kommer från en stad i irakiska Kurdistan.[20] Hon är äldst i en syskonskara på tio barn. När hon föddes studerade hennes mamma till lärare och kunde inte ta hand om henne om dagarna. Naz' mormor däremot hade inga andra barn än Naz mamma och hade tid att ägna sig åt sitt förstfödda barnbarn. Därför växte Naz upp med sin mormor och morfar och hon säger att det var stora skillnader mellan hur hon och hennes syskon hade det som barn (Ni 110201). Naz kommer under intervjuerna flera gånger tillbaka till att hon ”var ensam” (Ni 100423:4), och att hon ”var för sig själv” (Ni 100423:5). Hon skrattar när hon säger att hon var ”som ett ensambarn” (Ni 110201:78–80) och verkar tycka att hon hade det bättre än sina syskon. Och trots att hon växte upp med mormor och morfar träffade hon sina föräldrar och syskon varje dag. De bodde nämligen i samma hus – mormor, morfar och Naz på övervåningen och resten av familjen på bottenvåningen (Ni 100423:7–8, Ni 110201:78–80).

Båda Naz' föräldrar hade genomgått en lång utbildning. Hennes mamma var lärare i estetisk-praktiska ämnen och hennes pappa ingenjör och båda hade bra lön (Ni 100423:8–9). Därför hade familjen det gott ställt ekonomiskt, trots att den var stor (Ni 100423:4). De ägde huset de bodde i och var ensamma i kvarteret om att ha telefon (Ni 110201:70; Ni 100423:15).

Naz berättar om en händelse som bl.a. fick betydelse för hennes deltagande i skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän. När hon var tre år gammal hade hon röda hund och fick problem med att det slog lock för öronen på henne. Hennes mormor försökte rengöra hennes öron men med-

[20] Själv benämner hon det under intervjuerna *Kurdistan*. För att förtydliga vilken del av Kurdistan det handlar om skriver jag *irakiska Kurdistan*.

let hon använde förstörde Naz' hörsel. Hörseln förbättrades gradvis genom åren men problemen kvarstod ända tills hon kom till Sverige och blev opererad. Under intervjuerna talar hon inte mycket om hur hörselskadan har påverkat henne, men mellan raderna blir det tydligt att den bl.a. har haft inverkan på hennes fritid. Ända tills hon opererades brukade hon t.ex. alltid läsa textremsan när hon såg på teve (Ni 100427:31–32).

4.4.1.2 "Det där är en koran. Rör den inte."

Naz kom tidigt i kontakt med skriftpraktiker inom religionens sociotextuella domän även om hon inte deltog i dem själv. Hon är uppväxt i en muslimsk familj. Hennes pappa brukade inte läsa koranen men det gjorde hennes mamma. "Hon läste ut hela" förklarar Naz (Ni 110201:88–89). Själv har Naz läst koranen sedan hon blev vuxen men som barn gjorde hon det däremot inte. Hon och andra barn var rädda för den eftersom de vuxnas inställning till den skrämde dem (Ni 110201:88–89). De vuxna brukade komma med varnande utrop om ett barn närmade sig en koran. "Ha. Rör den inte" (Ni 110201:88–89) kunde de utropa (Ni 110201:84). Det här sättet att förhålla sig till koranen var allmänt bland de vuxna och alltså inget specifikt för just hennes familj, berättar Naz (Ni 110201:88–89). För att förklara hur hon tycker att man bör se på koranläsning berättar hon vad en mulla har sagt (Ni 110201:83–84):

Ni 110201:83–84

ناز: ڕۆژێك مەلایەك باسی کرد، زۆر ڕاست بوو. ئێستا من، یان بڵێین دایکم، باوکم "ئا ئەوە قورئانە. دەستی نەدەیتێ. گوناحە."

ئەنیکا: هم.

ناز: ئە-

ئەنیکا: بۆ دەستی نەدەیت؟ دەست پیسە، یان؟

ناز: نا. ئەبێ دەستنوێژم هەبێ.

ئەنیکا: ئا. م.

ناز: لەچکم هەبێ.

ئەنیکا: مم.

ناز: پاك بم.

ئەنیکا: ئا.

ناز: دوایی مەلاکە باسی کرد، ووتی"زۆر غەڵەتن." ووتی "فەرقی چییە، ئەو قورئانە لەگەڵ کتێبێکی normale؟"

Ni 110201:83–84

Naz: En dag var det en mulla som sade, och han hade helt rätt. Nu jag, eller vi kan säga min mamma, min pappa "Det där är en koran. Rör den inte. Det är syndigt."

Annika: Hm.

Naz: Eh-

Annika: Varför inte röra den? Är dina händer smutsiga eller?

Naz: Nej. Jag måste ha tvättat mig.

Annika: A. M.

Naz: Ha huvudduk

Annika: M.

Naz: Vara ren.

Annika: A.

Naz: Sedan berättade mullan, han sade "Ni har helt fel." Han sade "Vad är det för skillnad mellan den där koranen och en *normal*

ئەنیکا: مم.
ناز: ئا.
ئەنیکا: تۆش هەست ئەکەی وایە؟
ناز: ئا. زۆر ڕاستە. ووتی "بۆ،" ڕاستیش ئەکا. قەی نا، تۆ پاك بە، (دەستم؟) پاك بە، قورئانەکە کە ئەخوێنی، لە شوێنێکی هادئا، بۆ ئەوەی تێبگەی لە ماناکەی.
ئەنیکا: م.
ناز: بەڵام (...) ئێ ئێستا من پێمە لە جانتاکەم. دایمە دانەیەکی بچوک. زۆر جار لە پاس دەرئەهێنم ئەخوێنم.
ئەنیکا: ئاها.
ناز: ئا. ئێ منداڵەکەم بۆی نیە (دەست بدا؟) لە قورئانەکە. ئەو بۆێ نیە x. مەلاکە ووتی "گوناحە. تۆ منداڵەکە ئەترسێنی. ووتی "توشی ترس ئەبێ." وا ئەزانێ ئەو کتێبە شتێکی زۆرخراپە.
ئەنیکا: ئا.
ناز: یان شتێکی زۆر هینە، تەعەجوب دێ. منداڵەکە ئەترسێ.
ئەنیکا: م.
ناز: ووتی" نا." ووتی "لە سعودییە،"
ئەنیکا: بەڵێ.
ناز: ووتی، سەیر بکە، کابرا وەستاوە لە (قوشبنەکە؟) ئەوها پاڵی ئەدات و کتێبی قورئانی پێیە ئەیخوێنێتەوە. ئیعتیادیە"
ئەنیکا: م.
ناز: ووتی "پێویست ناکات ئەوە تۆ منداڵەکەت بترسێنیت و لەو کتێبە بترسێ"
ئەنیکا: م.
ناز: ئێمە وا فێر کرابوین.

bok?”
Annika: Mhm.
Naz: A
Annika: Tycker du också att det är så?
Naz: A. Det är helt rätt. Han sade ”Varför,” Och han har rätt. Okej, var ren, (min hand) ska vara ren, när du läser koranen, på en lugn plats, så att du förstår betydelsen.
Annika: M.
Naz: Men, (...) eh nu har jag en med mig i väskan. Alltid en liten. Jag tar ofta fram den och läser den på bussen.
Annika: Aha.
Naz: A. Eh mitt barn får inte (röra?) koranen. Hen [21]får inte x. Mullan sade ”Det är syndigt. Du skrämmer barnet.” Han sade ” Hen blir rädd. Hen tror att den där boken är något mycket dåligt.”
Annika: A.
Naz: Eller något mycket vad heter det, blir förvånad. Barnet blir rädd.
Annika: M.
Naz: Han sade ”Nej” Han sade ” I Saudiarabien,”
Annika: Ja.
Naz: Han sa ”Titta, en man står i (vrån?) så här och lutar sig och han har med sig en koran som han läser. Det är normalt.”
Annika: M.
Naz: Han sade ”Du behöver inte skrämma barnet och att barnet ska vara rädd för den där boken.”
Annika: M.

[21] Som nämndes i avsnitt 3.8.1 motsvaras det personliga pronomenet ئەو på sorani av de svenska pronomenen *han* och *hon*. I de fall då det inte framgår av sammanhanget om en kvinna eller man åsyftas har jag därför valt att i översättningen använda pronomenet *hen.*

ئەنیکا: م. **Naz:** Det är så vi har fått lära oss.
ناز: بەس غەڵەتە. **Annika**: M.
Naz: Men det är fel.

Naz tycker alltså att den inställning till koranen som hon fick lära sig som barn och som fortfarande förekommer är fel (Ni 110201:83–84). Hon ifrågasätter skillnaden mellan koranen och, som hon säger, ”en normal bok”. Det är inte förberedelserna inför koranläsningen, som att tvätta sig och sätta sig på en lugn plats, som hon tycker är fel. Det hon vänder sig emot är att vuxna genom att ropa och varna beter sig på ett sätt som gör barn rädda för koranen (Ni 110201:88–89). Barnen fick lära sig att om de rörde vid koranen utan att först ha förberett sig på ett riktigt sätt gjorde de något som var syndigt. Om de inte hade tvättat sig, och i flickors fall, inte bar huvudduk, skulle de därför inte närma sig koranen.

4.4.1.3 Svårigheter inom skolgången

När Naz talar om skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän berättar om hon svårigheter av olika slag. Till att börja med blir det tydligt att hon har smärtsamma erfarenheter av att delta i undervisning på ett språk som hon inte behärskade. I den stad där hon är född och uppväxt är majoriteten av befolkningen kurder och under de fyra första åren hon gick i skolan skedde undervisningen på hennes modersmål kurdiska. Arabiska hade hon bara en lektions undervisning i per vecka. Men när hon började femte klass ändrades plötsligt undervisningsspråket från kurdiska till arabiska i alla ämnen.[22] Situationen blev nu den omvända mot tidigare så att all undervisning skedde på arabiska medan de endast fick en lektions undervisning per vecka i kurdiska. Naz berättar att det var Saddam, dvs. Iraks president Saddam Hussein, som låg bakom denna förändring. Bytet av undervisningsspråk ledde till att hon och hennes klasskamrater fick stora problem med att följa med på lektionerna. För Naz blev svårigheterna så stora att hon blev tvungen att gå om femte klass (Ni 100423:3).

En annan svårighet bestod i att undervisningen var på en mycket hög nivå. Den historia och geografi hon läste i klass fem läser hennes son nu på gymnasiet, berättar hon. Något annat som gjorde undervisningen svår var att skolböckerna inte var från Irak utan hämtades från andra arabiska länder och att undervisningen i religion, historia och geografi bara handlade om islam och arabiska länder (Ni 100423:13–14; Ni 100423:11). Naz berättar följande om historieundervisningen: ”Det var mycket svårt. Vår historia handlade inte om kurder. Allt var arabisk historia, Saudiarabien. De islam-

[22] Detta skulle kunna ha ett samband med fredsavtalet mellan Iran och Irak som ingicks i Alger 1975. Fredsavtalet innebar att kurderna förlorade sitt tidigare stöd från Iran och att den irakiska militären inledde en grym hämndkampanj mot dem genom att bl.a. döda tusentals människor, såväl civila som peshmegasoldater, och förstöra 1500 byar (Yildiz 2007:23f).

iska krigen” (Ni 100423:11). Genom att undervisningen bara handlade om arabiska länder lärde sig Naz inget om den övriga världen och det tycker hon var fel (Ni 100423:14).

Naz’ nedsatta hörsel gav henne också problem. Hon hade svårt att förstå när läraren talade till klassen men när hon fick läsa texter gick det däremot bra: ”Jag är så sedan barndomen. Sedan barndomen har jag förstått om jag har läst. Men när läraren berättar för mig brukade jag inte förstå. Så har det varit för mig” (Ni 100423:32–33).

4.4.1.4 ”Papegoja”

Naz liknar sig själv och sina klasskamrater vid papegojor. När de läste en text lärde de in vad som stod där och sedan rabblade de upp den utantill, utan att ha förstått vad den handlade om (Ni 100423:11–14) Så var det på matematiklektionerna där de lärde in texten ”som en paragraf”:

Ni 100423:12	Ni 100423:12
ناز: ئێمەش (پشوو) لە ماناکەی تێنەئەگەشتین.	**Naz:** Och vi (paus) förstod inte innehållet.
ئەنیکا: بەڵێ.	**Annika**: Näe.
ناز: نەمانئەزانی باسەکە چییە. بەس هەموویمان لەبەر ئەکرد لاپەڕەکە. هەمووی. وەکوو پەرەگرافێك. وەکوو چۆن ئەڵێی بولبول، papegoja	**Naz**: Jag visste inte vad det handlade om. Men vi lärde oss hela sidan utantill. Hela. Som en *paragraf*. Som man brukar säga näktergal, *papegoja*.
ئەنیکا: (پێئەکەنێت)	**Annika:** (skrattar)
ناز: هەموی بە "بیبەبەبەمان". نازانی چییە.	**Naz**: Alla ”bebabeba”. Man förstår inte vad det är

Men trots att Naz inte förstod de ”paragrafer” hon lärde sig utantill på matematiklektionerna kommer hon fortfarande ihåg mycket av innehållet i dem.

I historia skulle de lära in årtal och händelser. De skulle kunna årtalen då olika islamiska krig och fredsfördrag ägt rum. Proven var svåra eftersom eleverna skulle skriva ned årtalen för händelserna och inte fick några alternativa svar att välja mellan (Ni 100423:11–14). De prov som dagens kurdiska elever skriver är däremot mycket lättare, säger Naz. Nivån på undervisningen och proven i Kurdistan har börjat närma sig nivån på undervisning och prov i svenska skolor, menar hon (Ni 100423:11–14).

4.4.1.5 ”Jag lämnade in papperet blankt”

Läsåren avslutades med att eleverna skrev stora slutprov. Alla elever skrev nationella slutprov det sjätte och nionde året i skolan. Övriga skolår hade man också slutprov men de elever som under läsåret haft över nittio procent

på proven var ”ursäktade” från slutproven och behövde inte delta. Under tre år i följd var Naz mycket duktig och hade resultat på nittio procent eller mer i alla ämnen utom i matematik. Där var hon däremot inte alls på godkänd nivå och brukade inte ens svara på frågorna på proven (Ni 110201:70–72)

Ni 110201:70	Ni 110201:70
ناز: بەس ماتماتیك هیچم جواب نەدا، ئەزانم. وەرەقەکەم بە سپی دانا.	**Naz**: Men i matematik svarade jag ingenting, det vet jag. Jag lämnade papperet blankt.
ئەنیکا: (پێئەکەنێت)	**Annika**: (skrattar)
ناز: ئەوەندە ڕق لێیە. حەزی لێناکەم.	**Naz:** Så mycket hatar jag det. Jag tycker inte om det.

Elever som i likhet med Naz var ”ursäktade” från slutproven i alla ämnen utom ett brukade få hjälp med det ämne de hade svårigheter med. Naz fick därför hjälp i matematik av sin matematiklärare, en kristen kvinna som var vän med hennes mamma (Ni 110201:70–75). Naz berättar om lärarens metod för att få henne att svara på proven: ”Hon sade alltid ’Naz, svara så att det är värt tio poäng, ta tio poäng, så ska jag ge dig tjugo’”(Ni 110201:70–73). Genom att erbjuda dubbla poäng uppmuntrades alltså Naz att svara på provfrågorna. Något annat matematikläraren gjorde för att hjälpa Naz var att innan proven ge henne provfrågorna och gå igenom och förklara frågorna för henne. Att matematikläraren ägnade extra mycket tid åt att förklara för Naz fick genast effekt genom att hon blev godkänd på matematikprovet.

4.4.1.6 Privatundervisning och läxläsning

Något annat som också hjälpte Naz med matematiken var att hon fick undervisning i hemmet. Detta var väldigt ovanligt på den tiden berättar hon. Under hennes åttonde och nionde skolår anställde familjen lärare som kom på fredagar de veckor då proven närmade sig (Ni 110201:68–70; Ni 100423:12–13; Ni 110201:68; Naz telefonsamtal 130521). Naz minns att tack vare privatundervisningen blev hon mycket duktig och kunde gå vidare till nästa klass. Att anställa lärare privat per timme på det här sättet var mycket dyrt och de flesta hade inte tillräckligt med pengar för att kunna göra det, säger Naz (Ni 110201:68–70). Men eftersom båda hennes föräldrar hade välbetalda arbeten hade familjen råd. Naz var ensam bland sina syskon om att få privatundervisning. Även på det sättet var hon alltså ”som ett ensambarn” (Ni 110201:79–80; Ni 110201:69–70).

Naz’ deltagande i skriftpraktiken läxläsning präglades av att hon ända sedan hon var liten har tyckt om att göra två saker samtidigt. När hon satt hemma och gjorde läxor brukade hon se på teve samtidigt. Hon säger att hon hade ”ett öga på teven och ett i boken.” Men hon brukade inte få ha ljudet på teven så högt som hon ville utan de andra i familjen brukade komma och

sänka volymen (Ni 110201:67–68). Naz' mormor kunde inte läsa eller skriva och hennes morfar kunde alfabetet men läste eller skrev inte (Naz telefonsamtal 130521). När jag frågar Naz vem som hjälpte henne med läxorna svarar hon därför att det gjorde hennes mamma. Sedan börjar hon beskriva hur hennes mamma brukade leka med henne och göra henne fin genom att sätta på henne örhängen och göra slingor i hennes hår. Naz säger att eftersom hon var det första barnet lekte hennes mamma mycket med henne. Naz verkar förknippa läxläsningen med glädjen över att mamman ägnade odelad tid och uppmärksamhet åt henne (Ni 100423:9).

Naz är ensam bland syskonen om att ha avslutat hela skolgången. Syskonen gifte sig eller flyttade utomlands innan de hade läst färdigt. Hon berättar att en av systrarna var väldigt lat i skolan (Ni 110201:78):

Ni110201:78.	Ni110201:78
ناز: بەس زۆر زۆر مێشکی تەمبەڵ بوو.	**Naz:** Men hennes hjärna var väldigt väldigt lat.
ئەنیکا: مم.	**Annika**: Mhm.
ناز: مێشکی وەکوو کوڕ وابوو. حەزی لە تۆپێن بوو.	**Naz:** Hennes hjärna var som en pojke. Hon tyckte om fotboll.
ئەنیکا: وەکوو کوڕ. (پێئەکەنێت)	**Annika**: Som en pojke. (skrattar)
ناز: ئا. پاسکیلی لێخوڕی، ئەوەی ئەکرد.	**Naz**: A. Hon cyklade. Sådant gjorde hon.
ئەنیکا: ئا.	**Annika**: A.
ناز: نەیخوێند.	**Naz:** Hon studerade inte.

I stället för att ägna sig åt att plugga ägnade sig systern alltså åt fysiska aktiviteter som fotboll och cykling vilka Naz uppfattar som pojkaktiga.

4.4.1.7 Arbetsliv i Kurdistan

När Naz hade avslutat motsvarande svensk grundskola och gymnasium utbildade hon sig till lärare i primary school, dvs. för elever som gick i årskurs ett t.o.m. sex (Ni 100423:2; Ni 100427:21–23; Naz telefonsamtal 130521). Men när hon avslutat den treåriga lärarutbildningen fick hon problem. Hennes bror hade blivit gripen och fängslad av Saddam Husseins Baath-parti och därför tilläts inte Naz få någon anställning. Genom pengar och kontakter kunde hon dock så småningom påbörja sin första tjänst som lärare i en skola på landsbygden där hon sedan trivdes mycket bra (Ni 100423:2–4; Naz telefonsamtal 130521). Under sin fortsatta tid som lärare undervisade hon bl.a. i engelska, biologi, geografi och idrott. Hon arbetade dessutom även som rektor (Ni 100427:16–17).

4.4.2 I Sverige

Här beskrivs de skriftpraktiker Naz deltog i fram tills att hon inledde de nuvarande sfi-studierna.

4.4.2.1 Skriva brev, gå till biblioteket och kontrollera barnen vid datorn

Inom hemmets sociotextuella domän deltog Naz i skriftpraktiken att skriva brev när hon nyligen hade kommit till Sverige. Hon kom före sin man och sina då tre barn som var kvar i Kurdistan. Den första perioden bodde hon därför hos en syster som redan hade bott i Sverige i fem år. Då var det väldigt dyrt att ringa till Kurdistan så därför brukade Naz skriva många och långa brev till släktingar och vänner i Kurdistan (Ni 100427:18). Hon brukade skriva brev tjocka som häften säger hon med eftertryck och ett leende (Ni 100427:18–19). Men postgången till Kurdistan fungerade inte så istället för att posta breven skickade hon dem med personer som skulle resa dit.

När hon senare hade återförenats med sin familj och de bodde tillsammans i Sverige brukade hon ta med barnen till biblioteket. Där fanns det musik och en speciell plats för barn så det var mycket trevligt, säger hon (Ni 110209:7–8).

Till skriftpraktikerna inom hemmets sociotextuella domän hörde också sådana där dator användes. Naz hade ingen erfarenhet av att använda datorer när hon kom till Sverige (Ni 100423:15–16). De enda personer i Kurdistan som hade datorer var de som arbetade för Saddam Hussein, berättar hon. Själv kom hon först i kontakt med datorer hemma hos sin syster och på sfi-skolan. Den första egna datorn köpte hon och hennes familj när hon hade varit fyra år i Sverige (Ni 110209:16–18). Då var hennes barn små och den dator de köpte var stationär och placerades i ett hörn av vardagsrummet där den användes av hela familjen. Själv brukade Naz bl.a. använda datorn för att gå in på Blocket och köpa saker till hemmet (Ni 100423:15–16).

Genom datorns placering i vardagsrummet hade Naz överblick över vad barnen gjorde när de använde den. Barnen hade, i likhet med Naz, inte använt datorer förut och därför ville hon kontrollera vad de gjorde när de satt vid den. Naz motiverar att hon behövde kontrollera barnens användning av datorn genom att förklara att de p.g.a. sin kultur kunde gå in på dåliga sidor på internet eller gå in på fel sätt. Denna risk fanns eftersom hennes barn till skillnad från svenska barn saknade erfarenhet av att använda datorer. Att chatta såg hon därför som en riskabel aktivitet för barnen. Nu när barnen har blivit äldre och mer vana att använda dator berättar Naz att familjen förutom den stationära datorn även skaffat har flera bärbara datorer. Dessa brukar barnen använda både i andra rum än vardagsrummet och på tider när hon inte är hemma. Naz har alltså släppt sin kontroll över barnens skriftpraktiker vid datorn.

4.4.2.2 Söka och använda recept på bullar och tårtor

Naz har även deltagit i skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän. Sedan hon kom till Sverige har hon haft många olika arbeten. Hon har städat, jobbat på dagis, arbetat som köksbiträde, som fritidsledare och nu senast ägt och drivit en cafeteria (Ni 100423:1; Ni 100427:8–9). De arbetsuppgifter i Sverige som Naz berättar utförligast och mest engagerat om är de hon utförde i cafeterian. När jag träffade henne första gången hade hon och hennes man nyligen sålt verksamheten. Naz hade då jobbat där i fyra år och under de sista arton månaderna även varit dess ägare.

När jag lyssnar på Naz' beskrivning av sina arbetsuppgifter i cafeterian blir det tydligt att skriftpraktiker var invävda i många av arbetsuppgifterna. På min fråga om hon läste något i samband med arbetet i cafeterian svarar Naz först nej. Men sedan avbryter hon sig och börjar berätta om hur hon både läste och skrev i samband med att hon bakade fikabröd som hon skulle sälja där (Ni 100427:4–5).

Ni 100427:4–5

ئەنیکا: باش. بەس هی خوێندنی تیا تیا بوو ئیش،

ناز: خوێندنەکە، نا. هیچ خوێندنێکی وای تیا، (...) من خوێندنەکە وەکوو کە من وەختێك بڵێین kundm نەبوو، دانیشتم دەفتەرەکانم ئەهێنا. یان receptm ئەهێنا. receptm زۆر هەبوو.

ئەنیکا: بەڵێ.

ناز: چونکە من نەم ئەزانی یان princesstårta بröllopstårta ، ئەوانەم نەکردبوو.

ئەنیکا: نا.

ناز: ئەچوومە ناو Googlewe. گوگڵەوە. ئەمنووسی. receptekanm ئەهێنا، ئیتر هەمووی. ڕەسمم ئەگرت بە کام (...) مۆبیلەکە. بە کامێرا. وەکوو تۆ ئێستا.

ئەنیکا: (پێئەکەنێت)

ناز: ئا، هەمووی.

ئەنیکا: ڕەسمی کێکەکانی خۆت؟

ناز: ڕەسمی کێکەکانم ئەگرت. ئیتر زۆر شتی جوان.

Ni 100427:4–5

Annika: Bra. Men var det något läsande i i det också…

Naz: Läsandet, nej. Det är inget sådant läsande i, (…) jag läste som vid tillfällen om man säger när jag inte hade någon *kund*. Jag brukade sätta mig och ta fram mitt häfte. Eller jag brukade ta fram *recept*. Jag hade många *recept*.

Annika: Ja.

Naz: För jag kunde inte *prinsesstårta* eller *bröllopstårta*. Jag hade inte gjort dem.

Annika: Nä.

Naz: Jag brukade gå in på Google. Jag brukade skriva. Jag brukade ta fram *recept*en, allihop. Jag brukade ta kort med kam… mobilen. Med kamera. Som du nu!

Annika: (skrattar)

Naz: A, alla.

Annika: Kort på dina egna kakor?

Naz: Jag brukade ta kort på mina

ئەنیکا: (پێئەکەنێت)
ناز: ئێستاش زوو زوو ئەچم.
kanellängd و kanelbullar و ئەوە. pistaschbullar . ناوەکانم بیر چۆتەوە. (پێئەکەنێت)
ئەنیکا: (پێئەکەنێت)
ناز: هەمووی، یانی لە receptm لە هینەکەوە.
ئەنیکا: ئا.
ناز: لەوێ.
ئەنیکا: ئا.
ناز: کە هاتمە ماڵەوە،
ئەنیکا: بەڵێ.
ناز: خەریکی recept بووم. ئەمنوسی. یەك دەفتەرم هەیە، ئەوانە. ئەمنووسی و بەیانی ئەچووم لەوێ ئەمکرد. بەس زۆر جوانی دەرەچوو.

kakor. Det blev väldigt fint.
Annika: (skrattar)
Naz: Nu går jag också in då och då. *Kanelbullar* och *kanellängd* och det där. *Pistaschbullar*. Jag har glömt namnen. (skratt)
Annika: (skrattar)
Naz: Allt, liksom på mina *recept* på vad heter det.
Annika: A.
Naz: Där.
Annika: A.
Naz: När jag kom hem,
Annika: Ja.
Naz: höll jag på med *recept*. Jag brukade skriva av dem. Jag har ett helt häfte av de där. Jag brukade skriva och på morgonen brukade jag åka dit och göra dem. Men det blev väldigt fint.

I samband med att Naz bakade deltog hon alltså i flera skriftpraktiker. När hon var hemma använde hon dator och gick in på internet. Med hjälp av en sökmotor sökte hon upp recept på det hon ville baka: prinsesstårta, bröllopstårta, kanelbullar, kanellängd och pistaschbullar. När hon hade hittat det recept hon ville ha skrev hon av det för hand i sitt recepthäfte. Morgonen därpå tog hon med sig recepthäftet till cafeterian och läste recepten när hon bakade. Ibland brukade hon också ta fram och läsa i sitt recepthäfte när hon var i cafeterian och inte hade några kunder. När hon hade bakat klart fotograferade hon bakverken med en kamera som hon köpt in enkom för detta syfte (Ni 100427:6). Naz låter stolt när hon säger att resultatet av bakningen blev väldigt fint. Hon säger också att hon tyckte mycket om det. Men hennes döttrar raderade alla bilder på bakverken för att de var arga för att deras mamma jobbade så mycket i cafeterian. Naz uttrycker förståelse för detta agerande och låter inte irriterad på dem när hon säger ”De blev väldigt arga, barnen. För de är flickor. Flickor vill att deras mamma ska vara hos dem. De är inte som pojkar”.

4.4.2.3 Minneslista, reklam och tidningar

Arbetet med cafeterian innehöll även andra skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän. Naz brukade få reklammejl med erbjudanden om varor hon kunde beställa till cafeterian (Ni 110201:14–15). När hon skulle skaffa varorna ringde hon antingen och beställde dem eller så åkte hon,

ibland tillsammans med sin man, och köpte dem i en av de stora matbutikerna i närheten. Om Naz' man skulle handla till cafeterian skrev hon på en lista vad han skulle köpa men om hon själv följde med behövdes ingen lista för hon brukar alltid minnas vad hon ska ha. Därför kallar hennes man henne för en *dator*, berättar hon och skrattar (Ni 100427:30; Ni 100427:4). Innan hon ringde och beställde varor skrev en lista över varorna men när hon sedan tog emot de levererade varorna behövde hon däremot inte skriva eller läsa något (Ni 100427:3–6).

Naz hade tre manliga stamkunder som brukade komma till cafeterian varje dag och sitta där i flera timmar. "Det var deras jobb" säger hon och skrattar. För deras skull brukade Naz ta med sig reklam till cafeterian som de kunde sitta och titta i. De tyckte mycket om reklamen och tittade mycket i den (Ni 100427:29–30). Själv tycker hon också mycket om att läsa reklam. Hon och hennes man brukade även köpa många olika dagstidningar som de varje morgon tog med till cafeterian så att kunderna fick läsa dem. Ibland, när hon inte hade några kunder eller arbetsuppgifter satte sig Naz och vilade och då läste även hon tidningen (Ni 00427:25–26).

4.4.2.6 Sfi-studier: Läsa tidningen och träna grammatik

Naz har under många år deltagit i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän. Hon har studerat av och till eftersom studierna har varvats med perioder av arbete och perioder av föräldraledighet då hon tagit hand om de två yngsta döttrarna som är födda i Sverige (Ni 100423:10). Ibland har hon studerat på dagtid och ibland har hon studerat på kvällstid och arbetat på dagtid.

Eftersom Naz har studerat på sfi vid så många olika tillfällen har hon erfarenhet av flera olika lärare och flera olika sätt att arbeta med texter i sfi-klassrummet. Hon berättar om den tidningsläsning hon deltog i när hon läste en kvällskurs på sfi. Läraren brukade varje vecka beställa och ta med sig en tidning till klassrummet (Ni 100427:26–27). Sedan läste de ur tidningen högt tillsammans. Var och en av de studerande fick läsa en bit högt och sedan diskuterade de den text de läst. Naz tyckte att detta var ett bra arbetssätt för att lära sig att förstå de svåra ord som finns i dagstidningar.

En skriftpraktik inom sfi:s sociotextuella domän som Naz utförde i hemmet var att använda familjens stationära dator för att träna grammatik med hjälp av en diskett som hon köpt från sfi-skolan (Ni 100423:15–16).

4.4.3 Aspekterna identitet, värdering, syfte, artefakt och deltagande i Naz' skriftbrukshistoria

Här analyseras Naz' deltagande i skriftpraktiker inom de sociotextuella domänerna fritiden, religionen, skolan, arbetslivet, hemmet och sfi-studierna. Dels studeras innehållet i hennes skriftbrukshistoria och dels studeras diskursiva medel hon som använder sig av när hon berättar.

4.4.3.1 Identitet och värdering i skriftpraktiker knutna till skolan

Identiteten som morföräldrarnas ”ensambarn” är något Naz ofta återkommer till när hon berättar om sin barndom. Att hon var deras ”ensambarn” innebar som nämnts bl.a. att hon var privilegierad i det avseendet att föräldrarna betalade för privatundervisning åt henne. Hon fick därmed tillgång till en resurs inom skolans sociotextuella domän som hennes syskon inte fick tillgång till. Att Naz blev det enda av syskonen som avslutade hela sin skolgång kan bero på detta.

Den sociala identiteten som elev är en annan del av aspekten identitet som aktualiseras när Naz talar om skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän. Under intervjuerna talar Naz engagerat och öppenhjärtigt, även när hon kommer in på potentiellt känsliga ämnen. Ett sådant ämne är hennes svårigheter med att bli godkänd i vissa av skolämnena.

Naz uttrycker komplexa värderingar kring skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän och en komplex bild av sin identitet som elev när hon berättar. Å ena sidan värderar hon ofta skriftpraktikerna som svåra genom att använda uttryck som på svenska kan översättas till *problem* eller *svårighet*. Sådana svårigheter som påverkade hennes skriftpraktiker var dels kopplade till hennes person, som att hon hörde dåligt, och dels kopplade till yttre strukturella faktorer, som att undervisningsspråket plötsligt ändrades från kurdiska till arabiska och att innehållet i undervisningen var på en mycket hög nivå. En orsak till att Naz upplevde historieundervisningen som svår var att hon som kurd hade problem med att ta till sig den etniska identitet som var integrerad med undervisningen (Gee 2007:54). Hon identifierade sig inte som arab och därför kändes undervisningen om arabisk historia inte relevant för henne. Å andra sidan var hon en duktig elev och fick dessutom tillgång till extraresurser som privatundervisning och extrahjälp från matematikläraren. Därför klarade hon sig igenom de problem hon mötte under skolgången med goda resultat. Ett komplext samspel mellan att identifiera sig som duktig och att identifiera sig som påverkad av olika problem präglar alltså Naz’ minnen av skriftpraktikerna i skoldomänen.

När Naz berättar om de skriftpraktiker hon har deltagit i som elev identifierar hon sig både som en elev som gör motstånd och som en elev som följer de föreskrivna normerna för skolans skriftpraktiker. Hon gör motstånd genom att vägra skriva på matematikproven. Detta skulle kunna beskrivas som en subversiv handling, delvis orsakad av hennes starkt negativt laddade känslor inför matematik. Hennes vägran att skriva verkar även ha varit en strategi för att undvika att misslyckas. Genom att inte försöka slapp hon få veta att hon inte hade lyckats på provet. Men i andra situationer berättar Naz om sig själv som en elev som fogligt rättar sig efter skoldomänens vertikala diskurs och dess normer för skriftbruk. Denna foglighet är en del av hennes sociala identitet som elev när hon går med på att lära sig texter utantill på matematiklektionerna fastän hon aldrig förstår innehållet i dem.

En skriftpraktik som är viktig för aspekten identitet är provskrivning. Bedömning, jämförelse och utnämning av vissa elever till kategorin *duktiga* sker inom ramarna för denna skriftpraktik i berättelsen om Naz' skolgång. Att skriva prov är därmed en skriftpraktik som för Naz har stor inverkan på hennes sociala identitet som elev.

När Naz berättar om utantillinlärning uttrycker hon dels negativa och dels positiva värderingar. I enlighet med de negativa värderingarna innebär utantillinlärning ett rabblande av kunskaper som hon inte har förstått och hon liknar sig själv och klasskamraterna vid en *papegoja*. I enlighet med de positiva värderingarna innebär utantillinlärningen att hon kunnat memorera undervisning som är på hög nivå, vilket har inneburit att hon fortfarande mycket väl minns vissa av de saker hon lärde sig som barn. Därigenom kan hon i dag hjälpa sin son, som läser naturvetenskapligt program på gymnasiet, med hans matematikstudier.

4.4.3.2 Identitet och värdering i skriftpraktiken koranläsning

Här görs en analys av Naz' diskursiva strategier i intervjucitat Ni 110201:83–84, återgivet i avsnitt 4.4.1.2. De olika personerna i citatet är Naz, mullan, ”människor” och barnen. Genom att berätta vad mullan sade uttrycker Naz sina egna värderingar kring koranen. När hon ska presentera mullan och vad han har sagt om koranen börjar Naz med att tala om att hon står på hans sida: ”En dag var det en mulla som sade, och han hade helt rätt,” Naz låter mullan i sin tur återge vad människor, t.ex. hon själv eller hennes föräldrar, brukar säga om koranen. Citatet kan alltså liknas vid en ordduell där mullan och Naz tillsammans duellerar mot folk i allmänhet. Men trots att Naz i dag håller med mullan så har hon tidigare haft samma åsikter som ”folk i allmänhet”, exempelvis hennes föräldrar: ”Nu jag, eller vi kan säga min mamma, min pappa ‘Det där är en koran. Rör den inte. Det är syndigt.’” Naz har alltså ett dubbelt förhållningssätt till koranen. Vad hon låter mullan och folk i allmänhet uttala sig om är barnen och hur dessa ska bete sig i förhållande till koranen. Barnen själva är i Naz' berättelse förvånade och rädda p.g.a. vad de vuxna gör och säger. De är utsatta för de vuxnas agerande och åsikter men agerar eller uttalar sig inte själva i berättelsen kring hur de ska bete sig i närheten av en koran.

I berättelsen uttrycker Naz värderingar genom att använda känslomässigt laddade ord. I citatet säger Naz att folk i allmänhet menar att گوناحه (’det är syndigt’) om ett barn rör koranen utan att vara پاك (’ren’). Naz och mullan hävdar å sin sida att det är syndigt när man på detta sätt ئەترسێنی (’skrämmer’) barnet. De som gör så زۆر غەڵەتن (’har helt fel’) för de får barnet att tro att koranen خراپە (’är dålig’). Koranen är en *normal* bok som man kan läsa var som helst, men man kan gärna vara پاك (’ren’) och läsa den på en هادئا (’lugn’) plats. Min tolkning av Naz' värdering av koranen blir utifrån denna analys att när hon säger att koranen är en *normal* bok finns det en vilja hos henne

att avdramatisera koranen och koranläsning. Det är inte syndigt om barn rör koranen utan att ha förberett sig på rätt sätt, menar hon. Men i det hon säger framkommer att hon trots allt inte ser koranen som en bok som alla andra. Man kan läsa den var som helst tycker hon, men samtidigt säger hon också att man gärna kan förbereda sig genom att tvätta sig och sedan sätta sig på en lugn plats när man ska läsa den för att man ska förstå det man läser.

Genom analysen av citatet framkommer att trots att Naz identifierar sig som muslim så förhåller hon sig kritisk till vissa av värderingarna och attityderna knutna till skriftpraktiken koranläsning.

4.4.3.4 Syfte, värdering, identitet och artefakt i skriftpraktiker knutna till arbetslivet

I studiet av de skriftpraktiker Naz utförde som en del av arbetet med cafeterian belyses här aspekten syfte. Flera av skriftpraktikerna har likheter med skriftpraktiker som hör till hemmets och fritidens sociotextuella domäner. Detta gäller bl.a. för reklamläsning samt kopiering och användning av recept. Men eftersom dessa skriftpraktiker syftade till utförandet av arbetet i cafeterian så hör de till arbetslivets sociotextuella domän. När det gäller skriftpraktiken reklamläsning är det möjligt att Naz' egen positiva värdering av den medförde att hon ville dela med sig av den till cafeterians stamkunder.

Naz' syfte med att läsa tidningar i cafeterian var att koppla av från arbetsuppgifterna eller att få tiden att gå. Tidningsläsningen var alltså inte en del av arbetslivet utan hörde till fritidens sociotextuella domän, och utfördes under de stunder då Naz var ledig från arbetet. Men samtidigt existerade den här stunden av fritid på arbetets villkor. Det var endast då det inte fanns något arbete som hon satt och läste tidningen.

Det finns en koppling mellan aspekten syfte och organiseringen av kunskapen inom Naz' skriftpraktiker knutna till arbetet med cafeterian. I dessa skriftpraktiker har kunskapen en horisontell diskurs och är knuten till vardagliga sysslor som Naz behöver utföra för att kunna driva cafeterian (jfr Bernstein 2000:157ff., Moss 2001). Kunskapens struktur i dessa skriftpraktiker är segmentellt organiserad. Reklamläsning och kopiering av recept är exempelvis skriftpraktiker som är fristående från varandra.

När det gäller aspekten värdering har Naz som nämnts mycket positiva värderingar knutna till de skriftpraktiker där hon letade efter recept, skrev av dem och läste i dem när hon bakade till cafeterian. Att skriftpraktikerna är förbundna med positiva känslor beror på att hon blev så nöjd med slutresultatet, dvs. bakverken.

Aspekten identitet är intressant att studera i samband med skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän där Naz identifierar sig som en person med gott minne. Hon berättar, som tidigare beskrivits, hur hennes man kallar henne *dator* för att hon minns så bra att hon inte behöver någon

minneslista när hon ska handla till bageriet och cafeterian. När hon berättar att hon blir kallad *dator* skrattar hon, vilket jag tolkar som att hon uppskattar denna del av sitt jag. Det är möjligt att Naz' goda minne har ett samband med att utantillinlärning ingick i skriftpraktiker hon deltog i inom skolans sociotextuella domän som barn (Ni 100427:30; Ni 100427:4).

Aspekten artefakt är intressant att studera i relation till interaktionen mellan Naz och hennes man i skriftpraktiker knutna till cafeterian. Eftersom Naz hade huvudansvaret för cafeterian hade hon även ansvaret för inköpen dit. Genom uppmana henne att skriva inköpslista medverkar hennes man till att det blir Naz som har ansvar för inköpen även när hon inte följer med till matbutiken (Ni 100427:30). Inköpslistan blir således en artefakt som möjliggör att Naz' ansvar utsträcks utanför den tid och plats där hon själv är närvarande.

I relation till aspekten artefakt kan man även fråga sig hur det kom sig att Naz behövde en lista till stöd för sitt minne när hon skulle ringa och beställa varor men inte när hon skulle åka till en affär och handla. Det är möjligt att orsaken är att när hon skulle ringa och göra beställningen var hon tvungen att tala svenska, men när hon handlade i en mataffär behövde hon inte formulera sig språkligt för att få tag i varorna utan kunde bara gå och hämta dem på hyllorna. Vidare hade hon hjälp av den visuella aspekten i mataffären men inte under telefonsamtalet.

4.4.3.5 Könsidentitet och skriftpraktiker knutna till skolan, hemmet och religionen

När Naz berättar om hur hon har läst och skrivit i olika situationer analyserar jag den könsidentifikation som äger rum utifrån två olika dimensioner. För det första uppmärksammar jag sambanden mellan kön och skriftpraktiker i hennes skriftbrukshistoria, alltså i den könsidentifikation kopplad till skriftbruk som äger rum utanför intervjusituationen. För det andra ser jag hur Naz genom det hon berättar för mig under intervjun identifierar sig i förhållande till kön och skriftbruk. Den könsidentifikation som äger rum under intervjuerna sker dels ”mellan raderna” när hon berättar om skriftpraktiker som hon och andra kvinnor och män har deltagit i under hennes skriftbrukshistoria, dels sker den genom hennes direkta utsagor om samband mellan kön och läsande och skrivande.

Jag har funnit samband mellan vad man kan kalla traditionell uppdelning av mäns och kvinnors sysslor i hemmet, den sociala identiteten som mamma respektive pappa och de skriftpraktiker som Naz berättar om när hon talar om sin skriftbrukshistoria. Till att börja med är Naz' mamma närvarande i Naz' berättelser om skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän under barndomen och uppväxten, vilket de andra vuxna i Naz' familj inte är. Det är mamman som hjälper Naz och syskonen med deras läxor. Man kan därför anta att läxläsningen med Naz och de andra barnen kan ha ingått i hennes

mammas ansvar för barnens uppfostran. Läxläsning kan i detta avseende beskrivas som en könad skriftpraktik.

Naz berättar också som nämnts att hennes mamma men inte hennes pappa läste koranen och att hon själv började läsa koranen när hon blev vuxen. Det är möjligt att detta innebär att skriftpraktiken koranläsning varit kvinnligt könad för Naz under hennes skriftbrukshistoria.

I de skriftpraktiker Naz berättar att hon själv deltagit i sedan hon blivit vuxen och trätt in i den sociala identiteten som mamma finns också samband mellan könsidentitet och skriftbruk. I denna identitet har hon som beskrivits inom hemmets sociotextuella domän kontrollerat barnens användning av familjens gemensamma dator. Man kan fråga sig om det finns något samband mellan Naz' vaksamhet gentemot sina barns skriftpraktiker vid datorn och att hon berättar att endast personer som arbetade med Saddam Hussein hade datorer i Irak. Naz gör dock inte själv någon uttalad koppling mellan dessa två delar av sin skriftbrukshistoria. Hon berättar om dem under två skilda intervjuer. Kontrollen över barnens skriftpraktiker vid datorn har hon sedan släppt nu när barnen har blivit äldre.

Kopplade till den sociala identiteten som mamma är även de skriftpraktiker som är knutna till bibliotek. Medan barnen var små gick hon med dem dit men när de blev större och började gå till biblioteket själva slutade Naz att gå. Att besöka biblioteket var för Naz en aktivitet som hörde ihop med tiden då barnen var små. Troligen gjorde hon främst besöken på biblioteket för barnens skull och som en del av sitt ansvar för dem som mamma. Hon gick inte till biblioteket för sin egen skull.

När Naz berättar om en av sina systrars skolgång lyfter hon fram systerns intresse för fysiska aktiviteter och hennes lättja och motstånd mot skolans skriftpraktiker som manligt könade egenskaper (Ni 110201:78). Härigenom håller Naz isär och dikotomiserar både manligt och kvinnligt könade aktiviteter och pojkars och flickors förhållningssätt till skoldomänens skriftpraktiker när hon berättar om systern.

Ett isärhållande av kön och därmed även kvinnligt och manligt deltagande i skriftpraktiker kommer också till uttryck då Naz berättar vad som hände när hennes döttrar var mycket arga på henne för att hon ägnade så mycket tid åt cafeterian. För att visa och ge utlopp åt dessa känslor raderade de bilderna som Naz tagit på sina tårtor, bullar och bakelser (Ni 100427:4–6). Genom att radera bilderna på bakverken raderade de samtidigt symboliskt orsaken till att deras mamma inte hade tillräckligt med tid för dem. Naz' förstående inställning till döttrarnas agerande är knuten till kön. Hon menar som ovan framkommit att eftersom flickor till skillnad från pojkar har ett stort behov av att vara tillsammans med sin mamma så är det förståeligt att döttrarna lät sin ilska gå ut över bilderna på bakverken (Ni 100427:4–6).

Aspekten könsidentitet är knuten till kvinnors deltagande i skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän efter migration. Naz' möjligheter på

arbetsmarknaden har förändrats jämfört med innan migrationen. I Kurdistan arbetade hon som lärare och rektor men i Sverige har hon haft många olika typer av arbeten. Detta kan antingen innebära att hennes arbetsmöjligheter har breddats eller att hon har fått lov att ta de arbeten som har erbjudits henne. Oavsett vilken tolkning man gör så har de typer av skriftpraktiker hon har deltagit i inom arbetslivets sociotextuella domän troligtvis blivit fler efter migrationen än innan i och med att hon haft så varierande arbeten.

Något annat som kan ha haft betydelse för hennes könsidentitet innan respektive efter flytten till Sverige är att hon var den första personen i hushållet som anlände till Sverige. Hur detta har inverkat på maktförhållandena i familjen, hennes könsidentitet och skriftpraktiker med koppling till detta framkommer dock inte i intervjuerna.

4.4.3.6 Deltagande i skriftpraktiker knutna till sfi

Naz beskriver de många avbrott hon gjort i sina sfi-studier och det faktum att studierna har pågått under lång tid som något negativt. Men när jag lyssnar på hennes berättelse om sfi-studierna förstår jag att hon också kan dra nytta av sina tidigare erfarenheter av deltagande inom sfi:s sociotextuella domän. Hon kan nämligen göra jämförelser mellan de olika skriftpraktiker hon deltagit i med olika lärare och i olika klasser. Detta är fallet när det gäller skriftpraktiken tidningsläsning där hon har synpunkter på hur hon tycker att den nuvarande undervisningen borde utformas utifrån undervisning som hon tidigare har varit med om och tycker har fungerat väl (Ni 100427:26–27).

4.4.4 Mångfald och motsägelsefullhet – avslutande reflektioner

Naz' skriftbrukshistoria som den definieras i denna studie pågår under en lång tid, från att hon var barn och fram tills att hon inledde sina nuvarande sfi-studier. Under denna långa tidsperiod har hennes jag och hennes sociala identiteter genomgått många förändringar av betydelse för hennes skriftbruk.

En röd tråd genom Naz' skriftbrukshistoria är att hennes identiteter är mångfasetterade, föränderliga och ibland t.o.m. motstridiga. Hon identifierar sig som en person med både stora privilegier och betydande problem av olika slag i relation till de olika skriftpraktiker hon deltagit i. Både privilegierna och problemen beskriver hon utförligt och engagerat. Och ibland beskriver hon en och samma aspekt ur sin skriftbrukshistoria på olika sätt beroende på vilken diskurs hon förhåller sig till och vilken identitet hon intar. Vid analysen av Naz skriftbrukshistoria blir det tydligt att tillskrivna och mer offentliga sociala identiteter, som kön, religiös identitet och yrkesidentitet, är sammanflätade med jaget, dvs. mer subjektiva och privata aspekter som känslor och hennes egen uppfattning om vem hon är.

4.5 Zyans skriftbrukshistoria

Det första Zyan berättar om sig själv är att hon var kemi- och biologilärare på gymnasienivå i sin hemstad i irakiska Kurdistan (Zi 100325:1) Under intervjuerna får jag intrycket att en viktig anledning till att hon vill vara med i min undersökning är att hon vill få berätta om sina erfarenheter av vara högutbildad och studera på sfi (Zfi 100325; Zfi 100429). Hon har ofta mycket att säga under intervjuerna och ger långa svar på mina frågor, speciellt de frågor som handlar om hennes yrkesutbildning och arbetslivserfarenhet (Zfi 100429).

4.5.1 Uppväxt, skolgång och högre utbildning

Zyan växte upp i ett tvåspråkigt hem med en turkmensktalande mamma och en kurdisk pappa (Zi 100325:10). Det finns många turkmener i hennes hemstad, men det finns även många kurder där som kan turkmenska. Själv kan hon tala men inte läsa och skriva på turkmenska (Zi 100325:11–12).

Hennes mamma var inte läs- och skrivkunnig. Det var däremot hennes pappa, men det var sällan han läste eller skrev under hennes uppväxt. Föräldrarna uppmanade Zyan och hennes syskon att studera men lärde dem inte utan barnen fick lära sig själva (Zi 100325:16; Zi 100421:26). Alla syskon är utbildade och har avslutat sina studier, även om Zyan är den enda som har avslutat universitetsstudier. Två av hennes syskon är lärare på lägre stadier, en har läst administration och ekonomi och en har utbildat sig till bilmekaniker (Zi 100325:16–17).

Zyan berättar om sitt möte med skolans sociotextuella domän. Hon var det yngsta barnet i syskonskaran så innan hon hade börjat i skolan såg hon sina äldre syskon läsa och skriva och då ville hon också göra det (Zi 100325:10). Eftersom hon var duktig och intresserad fick hon börja skolan ett år tidigare än vanligt, redan när hon var fem år gammal (Zi 100421:18–19; Zi 100325:17–18). På den tiden kunde de som kände eller var släkt med en lärare få hjälp med att ordna en tidigare skolstart för sitt barn genom att ta med barnet till skolan och be att hon eller han skulle få prova på att börja där. Zyans mamma tog med henne till skolan och förklarade att dottern var mycket duktig. Barn som satt och lyssnade och klarade av skolan under det första året fick fortsätta i årskurs två året därpå och under Zyans första skolår märktes det att hon var väldigt duktig så hon blev godkänd och fick fortsätta (Zi 100325:17–18; Zi 100421:19–20). Det som lärarna undervisade om i skolan brukade hon ta med sig hem och läsa på och det gick väldigt bra för henne eftersom hon tyckte om det hon fick göra i skolan (Zi 100325:18–19). Redan när Zyan gick i första klass bestod skoldagarna av lektioner och studier och inte av lek. Många av barnen i hennes land har svårt att sitta stilla och är därför rädda för lärarna men så var det inte för Zyan. Hon gillade att börja i skolan, var inte rädd för lärarna och klarade av hela skolgången utan att behöva gå om (Zi 100325:18–19).

Men även om det överlag gick mycket bra för Zyan i skolan stötte hon åtminstone vid ett tillfälle på svårigheter när det gällde skriftpraktiken läxläsning. Det var när hon gick i femte klass och skulle börja lära sig engelska. I dag tycker hon att engelskaläxorna som hon fick var lätta. De skulle lära sig ord som ”door” och ”window”. Men på den tiden var hon liten och detta något nytt och svårt för henne som hon visste inte hur hon skulle göra med. Då fick hon hjälp av en av sina storebröder som nu är lärare. Han brukade tvinga henne att göra läxorna och ge henne uppmaningar som ”Du måste lära dig!” och kritiska frågor som ”Varför pluggar du inte?” Det gjorde att Zyan lärde sig engelskaläxorna (Zi 100325:16–19; Zi 100421:26–27). Ett annat språk som Zyan fick lära sig i skolan var arabiska (Zi 100325:11). Hon berättar inte om några svårigheter i samband med att hon läste och skrev på arabiska i skolan och idag är hon lika bra på arabiska som på sitt modersmål kurdiska (Zi 100325:1–2; Zi 100429:18–19).

En brist under skolgången var att det inte fanns några datorer som kunde vara till hjälp för att det man skulle lära sig ”liksom skulle gå in i ens hjärna” (Zi 100421:27–30). Hon beskriver de hjälpmedel som användes under lektionerna. Under biologilektionerna brukade hennes lärare visa klassen bilder som ritades på tavlan eller som fanns på planscher. Till kemilektionerna saknades laboratorium så i stället för att de fick utföra laborationer visade läraren ibland upp provrör, ritade av dem på tavlan eller lät eleverna läsa om provrören i sin kemibok. Zyan jämför de pedagogiska hjälpmedel som fanns när hon gick i skolan med dem som dagens svenska och kurdiska skolbarn har tillgång till och säger att nu finns allt som behövs. De svenska skolbarnen kommer att bli som professorer eftersom de har allt (Zi 100421:27–30).

Efter tolv år i skolan mötte Zyan de högre studiernas sociotextuella domän. Hon gick ut skolan med ett mycket högt betyg i kemi, nittiosex procent. På universitetet började hon läsa kemi och biologi och utbildade sig till lärare på en nivå som motsvarar det svenska gymnasiet (Zi 100325:1; Zi 100325:20). Under hennes fyra år vid universitetet skedde all undervisning på arabiska (Zi 100325:11). Hon blev aldrig underkänd och behövde aldrig gå om under sina universitetsstudier (Zi 100421:19–20).

4.5.2 Arbetsliv och fritid

När Zyan hade avslutat universitetsstudierna mötte hon arbetslivets sociotextuella domän och dess skriftpraktiker. Hon började undervisa i kemi och biologi vilket hon sedan arbetade med under tolv år (Zi 100325:1; Zi 100325:13). Hon undervisade både på arabiska och på kurdiska och detta är en del av förklaringen till att hon är lika bra på arabiska som kurdiska i dag, förklarar hon (Zi 100325:11). Den första anställningen fick hon i en skola i en by en bit ifrån hennes hemstad och där arbetade hon i ungefär åtta månader (Zi 100325:21). I skolan fanns det ingenting, säger Zyan. Klassrummet hade

inte ens stolar som eleverna kunde sitta på under lektionerna utan de fick sitta i en rad på golvet medan läraren fick stå framför dem. Alla elever, både på landsbygden och i staden, hade däremot tillgång till pennor, papper, skrivhäften och skolböcker (Zi 100421:31–32; Zi 100421:33–35). Eleverna fick låna var sitt exemplar av skolböckerna av skolan så de behövde inte dela dem med varandra. När läsåret var slut och eleverna hade fått sina resultat skulle de lämna tillbaka skolböckerna till rektorn så att andra elever kunde använda dem nästa år. Att läroböckerna återanvändes betydde att eleverna ibland fick låna böcker där någon annan redan hade fyllt i alla övningar (Zi 100421:33–35).

Eftersom kemi är ett svårt ämne ville Zyan ha laborationer där hon kunde visa och förklara för eleverna så att de skulle förstå. Men eftersom det inte fanns något laboratorium på skolan ritade hon av provrören på tavlan i stället. Men när hon förklarade för eleverna utifrån bilderna på tavlan förstod de inte så därför talade hon med rektorn om problemet. Då fick hon till svar att det inte gick att göra något åt att det saknades utrustning på skolan (Zi 100421:31–32).

Zyan hade inget eget arbetsrum på skolan utan var hänvisad till ett litet rum där mellan tio och femton lärare brukade sitta. I rummet fanns ett bord som alla lärare fick använda. Zyan och de andra lärarna arbetade på skolan från klockan åtta till tolv och åkte sedan hem. Om man hade något arbete kvar att göra så gjorde man det färdigt hemma, berättar Zyan (Zi 100421:35–36). Lärarna hade ett häfte där de varje dag fyllde i vad de gjorde och vad de undervisade om. Om man hade tid så gjorde man detta i lärarnas rum på skolan. Annars tog man med häftet hem och fyllde i det där i stället (Zi 100421:36). Zyan ägnade en kvart i veckan åt att läsa på för att förbereda sin undervisning. Hon behövde inte förbereda sig så mycket eftersom hon kunde sina ämnen så bra. Förberedelsen gjorde hon, liksom rättningen, hemma (Zi 100421:39–41).

Efter varje avslutat kapitel i läroboken brukade Zyan låta klassens elever skriva prov på frågorna som fanns i slutet av kapitlet för att ta reda på om de hade läst och lärt sig eller inte (Zi 100421:36–39). Hon lät dem skriva prov ofta eftersom hon ville veta ”om det hade gått in i deras hjärnor”. Efter att hon hade rättat och lämnat tillbaka proven till eleverna tog hon tillbaka dem igen. Syftet var att förhindra att eleverna skulle försöka fuska genom att komma till henne med sina prov och säga att hon hade givit dem fel poäng. Men det var inte många elever som fuskade, för de var försiktiga och rädda. Zyan menar att det beror på läraren om eleverna fuskar eller inte för de kan inte fuska om läraren ser vad de gör och inte tillåter det (Zi 100421:36–41).

Eleverna hade väldigt stor respekt för lärare och reste sig upp när läraren kom in i klassrummet (Zi 100325:14–15). Zyans elever var så blyga för henne att de blev alldeles röda i ansiktet och inte kunde prata med henne eftersom en lärare var något mycket stort för dem (Zi 100421:41–43).

Zyan deltog även i skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän. Innan hon hade gift sig och skaffat barn hade hon tid att läsa även sådant som inte hörde ihop med hennes arbete som lärare. Hon tyckte mycket om att läsa böcker om barnpsykologi och barnuppfostran: vad som händer i hjärnan på barn. Men när hon själv hade fått barn hade hon inte tid eller möjlighet att läsa längre (Zi 100421:24–26).

4.5.3 Ny i Sverige

När Zyan för nio år sedan lämnade irakiska Kurdistan och kom till Sverige hade hennes man redan bott här i fem år. Trots att han därför var bättre än hon på svenska ville hon inte be honom om hjälp med att läsa och skriva. De hade två barn på den tiden och när det exempelvis kom en blankett från något av barnens skola brukade Zyan läsa blanketten och ville förstå och fylla i den själv. Hon ville inte vara beroende av sin man utan ville klara allt själv. Hennes man kunde säga till henne att hon inte kunde fylla i blanketten och att hon skulle ge den till honom men Zyan svarade då att hon måste göra det själv (Zi 100325:2–4; Zfi 100325).

I början av sin tid i Sverige brukade Zyan skriva en inköpslista när hon skulle gå och handla eftersom det var lite svårt för henne att göra inköpen och hon brukade glömma vad hon skulle ha (Zi 100421:43–45). Hennes ovana berodde delvis på att i hennes hemstad i Kurdistan var det männen som brukade handla. En annan orsak till hennes svårigheter med inköpen i början var att man i Sverige måste åka ganska långt för att handla så man måste ha tänkt ut alla saker man behöver och det är ganska svårt. I hennes hemstad i Kurdistan fanns däremot de saker man behövde nära hemmet.

4.5.4 Studera svenska

Zyan berättar om sina erfarenheter av skriftpraktiker inom sfi:s och andra svenskutbildningars sociotextuella domäner. Under sina nio år i Sverige har hon varvat studier på sfi med andra utbildningar i svenska och perioder av föräldraledighet. På sfi har hon läst B-kursen, C-kursen och nu läser hon D-kursen (Zi 100429:16–17). För några år sedan bytte hon från sfi till en utbildning i svenska på en folkhögskola (Zi 100325:24–27). Där läste hon i sex månader och lärde sig mycket, men sedan fick hon barn och slutade. Efter barnledigheten började hon läsa på sfi igen och blev kvar där i åtta månader innan hon fick veta att eftersom hon hade lärarutbildning skulle hon läsa en utbildning på en högre nivå. I sex månader läste hon sedan en kurs i svenska med pedagogisk inriktning (Zi 100421:10–12).

4.5.4.1 Läsa böcker, söka information och skriva projekt

Under kursen i svenska med pedagogisk inriktning skrev de mest med hjälp av dator så Zyan behövde köpa en sådan. Hennes två äldsta barn hade redan fått låna bärbara datorer av sina skolor och hennes man hade köpt en till sig

själv när Zyan till slut också skaffade sig en. Sedan använde hon datorn hemma till att skriva alla texter som ingick i kursen, till att leta reda på information på internet till grupparbeten och individuella projekt och till att ha mejlkontakt med sina lärare (Zi 100421:14–15; Zi 100325:6–9).

När Zyan har behövt hjälp med att läsa och skriva på svenska har hon brukat vända sig till sin äldsta dotter som går i gymnasiet (Zi 100325:12–13). Zyan förklarar att dottern är duktig, vet mycket och förstår sin mamma väl. Zyan vill inte pressa sin dotter till att hjälpa henne men har ibland till exempel frågat henne om enstaka ord som hon inte har förstått, eller om hur hon skulle skriva om sitt projekt. Dottern vet nämligen mer om reglerna i Sverige än vad Zyan gör. Zyan ger ett exempel på vad dottern har kunnat hjälpa henne med (Zi 100325:13): ” Jag säger ’Hur skriver man *projekt?* Vad ska jag göra?” Hon säger ‘*Projekt* skriver du här liksom på det där sättet att först skriver du till exempel rubriken, sedan börjar du, sedan skriver du liksom något litet, sedan kommer allt tillsammans.’ Hon talar liksom om för mig.” Efter att dottern har givit henne ett exempel på hur texten är uppbyggd kan Zyan sedan fortsätta arbetet med den själv (Zi 100325:12–13).

4.5.4.2 ”Jag är inte svensk och jag skriver inte som en svensk”

En viktig anledning till att Zyan nyligen lämnade kursen i svenska med pedagogisk inriktning och gick tillbaka till sfi igen var att hon blev underkänd på ett prov. I en månad hade hon bara ägnat sig åt att läsa och skriva för att hon skulle göra bra ifrån sig på provet. När hon sedan skrev provet var det några ord som hon tyckte var mycket svåra, men hon menar att hon svarade bra. Även läraren sade till henne att hon skrivit bra och svarat motsvarande den nivå hon är på, men läraren godkände henne ändå inte utan Zyan skulle få skriva om provet efter två eller tre månader. Den anledning som läraren uppgav var att Zyan inte hade skrivit riktigt som en svensk (Zi 100325:4–5).

Zi 100325:4–5

ژیان: یەك شتیش لێرە هەیە. نووسین یانی بە ڕاستیەکەی ئەمە (...) کە ئێمە invandrare حسابین بە هیچ (شێوەیەك؟) ناتوانم وەك سویدی بنووسم

ئەنیکا: ناتوانی؟

ژیان: وەکوو سویدی بنووسم. یانی ئەمەم نا (...) نابمە (...) یانی ئێ مرۆڤێکی سویدی.

ئەنیکا: بەڵێ.

ژیان: نابم. بۆ؟ چونکە ئەو (...) یانی

Zi 100325:4–5

Zyan: Och det finns en sak här. Att skriva liksom ärligt talat, det här (...) som vi som räknas som *invandrare*, jag kan inte (på något sätt?) skriva som en svensk.

Annika: Du kan inte?

Zyan: Skriva som en svensk. Liksom det här bli (...) jag blir inte (...) liksom eh en svensk människa.

Annika: Näe.

من كه ده ساڵيش لێره بووم، ده ساڵيش بخوێنم، بەس وەكوو موقارەنەی سويدی بكەم، وەكوو سويدی نابم.

ئەنيكا: م

ژيان: يانی ڕاستيەكەی. ناتوانم بم وەك ئەو. بۆ؟ چونكه ئەو بۆ خۆی هەر لێره و له دايك بووه. وەكوو هەموو شتێك بۆ خۆی ئەزانێ. حەتا نووسينم، نووسينم وەكوو ئەوان نابێ.

ئەنيكا: بەڵێ

ژيان: يانی وەكوو (...) نموونەيەك له ئەوەی، كه ئێستا من ئيمتيحان، به من ئەڵێ "تۆ زۆر باشت جواب دايتەوه، بەس riktig (...) وەكوو سويدی نيت.

ئەنيكا: م

ژيان: ئێ باشه خۆ من سويدی نيم ئەوه وەك سويدی بنووسم

ئەنيكا: ئم

ژيان: يانی ئاوهام پێگووت به مامۆستاكه، گووتم "باشه تۆ ئێستا وەره عێراق، ده ساڵ له عێراق ببی، ئەتوانی وەك من بنووسی كه من ئەنووسم به كوردی؟"

Zyan: Det blir jag inte. Varför? För att det (...) liksom till och med när jag har varit här i tio år, om jag läser i tio år, men som jag jämför med en svensk blir jag inte som en svensk.

Annika: M.

Zyan: Liksom ärligt talat. Jag kan inte bli som hen. Varför? För att hen är här och är född här. Som hen vet allt. Inte ens mitt skrivande, mitt skrivande blir inte som dem.

Annika: Näe.

Liksom som (...) ett exempel på det, nu när jag prov, säger hen till mig ” Du svarade väldigt bra, men du är inte *riktig*t (...) som en svensk. ”

Annika: M.

Zyan: Eh, alltså jag är inte svensk så att jag kan skriva det där som en svensk.

Annika: M.

Zyan: Liksom så sade jag till läraren, jag sade ”Okej kom till Irak, var i Irak tio år, kan du skriva som mig när jag skriver på kurdiska?”

Zyan menar alltså att eftersom hon inte är svensk så kan hon heller inte skriva som en svensk. Hon kommer inte att bli svensk, ens när hon har varit här i tio år och läst svenska i tio år (Zi 100325:4–5).

4.5.4.3 Att kombinera familj och studier

En annan anledning till att Zyan lämnade kursen i svenska med pedagogisk inriktning var studierna blev jobbiga för henne eftersom hon har en stor familj. Sedan hon fick de två yngsta barnen har hon fått mer arbete med familjen och den tid hon har kunnat lägga på studierna har därför begränsats (Zi 100325:3–4). Men trots att hon hade småbarn hemma satsade Zyan under kursen i svenska med pedagogisk utbildning mest på studierna och hade inte så stor möjlighet att ta hand om sina barn och sitt hem. Hon bru-

kade stanna på skolan till klockan sex (Zi 100429:20–22; Zi 100421:8–9). På sfi-skolan där hon läser nu håller undervisningen däremot inte på lika länge och skolan ligger nära hennes hem (Zi 100429:20–22).

Under kursen i svenska med pedagogisk inriktning fick Zyan många läxor och trots att hon inte hade tid att göra alla tycker hon ändå att det var bra för henne att hon pressades till att studera eftersom hon ville lära sig fort (Zi 100429:17–18). Trots att hon inte fortsatte på kursen tycker hon därför i dag att hon hade stor nytta av den (Zi 100421:10–12).

4.5.4.4 Att studera svenska med analfabeter

När Zyan berättar om de skriftpraktiker hon deltagit i inom sfi:s sociotextuella domän blir det tydligt att hennes utbildning och arbetslivserfarenhet från hemlandet är viktiga i förhållande till hur hon ser på sina sfi-studier i dag. Hon förklarar att eftersom hon var gymnasielärare i kemi i sin hemstad ville hon snabbt lära sig att läsa och skriva på svenska när hon hade kommit till Sverige. När hon började studera på sfi lärde hon sig fort att tala och skriva på svenska eftersom hon var utbildad (Zi 100325:1–3). Men hon uttrycker sig kritiskt när hon berättar om sina erfarenheter av att studera sfi. Eftersom hon har varit lärare tycker hon att det är mycket viktigt att man har bra lärare inom sfi-undervisningen. Hon kontrasterar hur hon tycker att en lärare ska vara med hur lärarna på sfi är. Lärarnas uppgift är att få det de säger att ”gå in i hjärnan” på de studerande (Zi 100325:25). De ska inte undervisa och sedan bara lämna klassrummet när lektionen är slut. Det är väldigt viktigt att de studerande förstår undervisningen så detta ska läraren inte vara liknöjd inför (Zi 100325:25). Alla sfi-skolor bara fördriver tid och man lär sig inget där, menar Zyan.

En av anledningarna till att hon inte har lärt sig ordentligt på sfi är att det har funnits stora skillnader mellan henne och en del av hennes klasskamrater, menar Zyan (Zi 100429:16–17). Hon är utbildad och har en examen men en del av klasskamraterna är inte utbildade. Zyan läser och skriver fortare än dem för de är väldigt långsamma. Dessa skillnader mellan Zyan och hennes klasskamrater har funnits hela tiden hon har läst på sfi: alltsedan hon började på B-kursen, genom C-kursen och nu när hon läser på D-kursen (Zi 100429:16–17). De som inte har någon tidigare utbildning borde studera i en grupp för sig anser Zyan. Hon har påpekat för flera lärare att hon som har en hög utbildning går i samma klass som dem som är analfabeter men hon konstaterar att lärarna kan inte göra något åt saken, eftersom reglerna här säger att de som inte kan något och de som kan något ska placeras tillsammans. Själv tycker Zyan att de här reglerna är fel eftersom de leder till att undervisningen går väldigt långsamt och ligger på en nivå som är under hennes.

4.5.5 Aspekterna identitet, syfte och värdering i Zyans skriftbrukshistoria

Här analyseras de skriftpraktiker Zyan har deltagit i under sin skriftbrukshistoria och den identifikation som sker i samband med att hon berättar. I analysen undersöks både innehållet i Zyans berättelse och några av de diskursiva medel hon använder när hon berättar. De undersökta skriftpraktikerna hör till de sociotextuella domänerna skolan, arbetslivet, sfi och fritiden,

4.5.5.1 Identitet, syfte och värdering i skriftpraktiker knutna till skolan

Att vara duktig verkar ha varit viktigt för Zyans sociala identitet som elev och med koppling till hennes skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän när hon var barn. Sambandet mellan att studera och att vara duktig finns med redan från hennes tidiga skolstart när hon var fem år gammal (Zi 100325:17–18; Zi 100421:18–20). När Zyan under skolgången identifierar sig som en duktig elev gör hon det i relation till andra elever som till skillnad från henne hade svårigheter med skolgången. Samtidigt är det också troligt att Zyan berättar om sig själv som en duktig elev och en framgångsrik student för att i relation till mig positionera sig som en sfi-studerande med goda förutsättningar att lära sig svenska snabbt.

Syftet med de skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän som Zyan deltar i när hon identifierar sig som duktig är ofta bedömning. Redan från första året i skolan skulle eleverna bedömas och sedan godkännas eller underkännas (Zi 100325:17–18; Zi 10421:19–20). Trots att Zyan berättar att hon inte själv var rädd för sina lärare så framkommer tydligt i hennes berättelse att det var en hård press på eleverna redan från tidiga år. Att syftet bedömning var så centralt i skolans skriftpraktiker är en av orsakerna till denna hårda press.

Värderingar är nära kopplade till vardagliga teorier om lärande. Detta samband blir exempelvis synligt när Zyan berättar om skriftpraktiken läxläsning. Här framkommer att hon värderar yttre kontroll av lärsituationen som främjande för lärandet. När hon berättar om hur hennes bror uppmanade henne att läsa engelskaläxorna synliggörs hennes positiva värdering av den yttre kontroll brodern utövade över hennes lärande. Brodern agerar här som lärare och när Zyan säger ”Han brukade liksom tvinga mig att lära mig” värderar hon hans tvång positivt eftersom det enligt hennes uppfattning leder till hennes lärande. Denna positiva värdering av yttre kontroll vid lärande uttrycker Zyan även när hon talar om sina skriftpraktiker i arbetslivets sociotextuella domän, vilka undersöks härnäst.

4.5.5.2 Värdering i skriftpraktiker knutna till arbetslivet

Zyans värderingar vad gäller relationen mellan lärare och elever framträder alltså även när hon berättar om skriftpraktiker hon deltagit i inom arbetsli-

vets sociotextuella domän. Den lärarroll Zyan föredrar kan beskrivas som kännetecknande för lärarens roll inom en vertikal diskurs (jfr Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001). Hon uttrycker att läraren bör ha en central position och styra över det lärande som sker när eleverna läser och skriver i skolan. Hon betonar lärarens ansvar för att eleverna förstår innehållet i undervisningen och för att kontrollera att de har lärt sig (Zi 100325:25; Zi 100421:36–39). Bedömning och kontroll av elevernas lärande var en viktig del av de skriftpraktiker Zyan deltog i som gymnasielärare i Irak. Begränsning av elevernas möjlighet att fuska är enligt Zyan också en viktig del av lärarens ansvar. En yttre kontroll där läraren tar ansvar för och reglerar elevernas skriftpraktiker snarare än en fostran av eleverna till att själva ta ansvar för sina skriftpraktiker är det Zyan förordar i sin beskrivning av hur lärarrollen bör utformas (Zi 100421:38–39).

Andra värderingar knutna till skriftpraktiker och inom arbetslivets sociotextuella domän som Zyan uttrycker handlar om att hon värderar praktisk erfarenhet av laborationer positivt. Hennes positiva värdering av utförandet av laborationer är grundad på att hon menar att utförandet av aktiviteter underlättar lärande. Lärandeprocessen underlättas enligt Zyan inte på samma sätt om eleverna endast får ta del av visuella intryck i form av att de får se på de artefakter som ska användas i laborationerna, se bilder på artefakterna eller läsa texter med förklaringar om laborationerna.

Vidare är identitet en aspekt som kan lyftas fram i undersökningen av skriftpraktiker där Zyan förberedde undervisning. Enligt Zyans uppfattning innebär sådana skriftpraktiker att läraren skaffar sig ämneskunskaper snarare än planerar det pedagogiska upplägget för undervisningen (Zi 100421:39–41). För en lärare som, i likhet med henne själv, kan sitt ämne väl och identifierar sig som kunnig, behövs därför ur hennes perspektiv inte mycket tid för förberedelser. Snarare kan många timmar ägnade åt förberedelser ur detta perspektiv innebära att läraren har brister i sin utbildning. Genom att för mig framhålla att hon ägnade liten tid åt skriftpraktiker syftande till lektionsförberedelse identifierar hon sig därmed som en kunnig lärare.

4.5.5.3 Etnisk identitet i skriftpraktiker knutna till sfi

Zyan tar avstånd från identiteten som svensk i intervjucitat Zi 100325:4–5 i avsnitt 4.5.4.2. Kopplingen mellan identitet och skrivande i citatet skall undersökas närmare genom en diskursanalys av pronomen, personändelser och kodväxling. Zyan inleder i citatet med att inkludera sig själv i gruppen *invandrare* genom att nämna denna grupp och använda pronomenet نَيمه (’vi’). Att inte kunna skriva som en svensk är alltså en egenskap hon inledningsvis i citatet lyfter fram som gemensam för invandrare. Men snart går hon över till att fokusera på sig själv genom att använda första person singularis när hon talar om sig själv och det fortsätter hon med i resten av

citatet. Zyan jämför och kontrasterar sig själv och sitt eget skrivande med, som hon uttrycker det, مرۆڤێکی سویدی. (’en svensk människa’). Identiteten som svensk blir generell och opersonlig genom att hon talar om svenskarna i tredje person som ئەو (’hen’) och ئەوان (’dem’). Man hade kunnat tänka sig att hon skulle ha kunnat inkludera den svensk hon samtalar med, dvs. mig, och säga *ni svenskar* men det gör hon inte.

I citatet kopplar Zyan ihop etnisk identitet och skrivande. Hon är inte svensk och kan därför heller inte skriva som en svensk oavsett hur länge hon lever i Sverige. Hennes etniska identitet blir orsaken till att hennes skriftpraktiker inte kommer att se likadana ut som en svensk persons skriftpraktiker. När Zyan lyfter fram sitt invandrarskap eller sin icke-svenskhet som orsaken till att hon inte skriver som en svensk innebär detta samtidigt att den prestation läraren kräver av henne för att godkänna henne är omöjlig för henne att utföra. Genom sitt exempel där Zyan vänder på förhållandena och frågar läraren om hon skulle kunna skriva som Zyan på kurdiska om hon hade varit tio år i Irak håller Zyan också fram kopplingen mellan etnisk identitet och skrivande. Samtidigt vänder Zyan genom detta exempel också på maktförhållandena och placerar läraren i positionen som den som kommer till ett annat land, ska lära sig att skriva på ett annat språk och vars språkkunskaper ska bedömas.

Zyan kodväxlar vid två tillfällen till svenska i citatet. Den första kodväxlingen består i att hon använder substantivet *invandrare* för att benämna sig själv och andra personer i hennes situation. Samtidigt håller hon en viss distans till identiteten som invandrare genom att säga ”Vi som räknas som invandrare.” Hon håller alltså fram detta som en identitet som andra har tillskrivit gruppen. Det är endast ordet *invandrare* som hon säger på svenska vilket kan bero på en koppling mellan kodväxlingen och att hon uppfattar identiteten som tillskriven utifrån. Denna tolkning innebär att hon uppfattar att identiteten har tillskrivits henne och andra i hennes situation av det svenska samhället. Den andra kodväxlingen består av adjektivet *riktig*, ett ord som hon använder hon när hon återger vad läraren på kursen i svenska med pedagogisk inriktning sade till henne i samband med att hon blev underkänd på provet. Läraren sade enligt Zyan ”Du har svarat mycket bra, men du är inte riktigt som en svensk.” Att Zyan kodväxlar här menar jag har ett samband med att hon återger det läraren sade till henne på svenska. Att kodväxlingen till svenska endast innefattar ett av orden i meningen kan bero på att detta är ett nyckelord som anger skillnaden mellan Zyans prestation på provet och vad som skulle ha krävts för att läraren skulle godkänna henne och att kodväxlingen därmed syftar till att lyfta fram denna skillnad.

4.5.5.4 Föräldraidentitet i skriftpraktiker knutna till sfi och andra svenskstudier

När Zyan berättar att hennes dotter hjälper henne med vissa skriftpraktiker som ingått i hennes studier i svenska kan man fråga sig hur Zyans sociala identitet som förälder och hennes jag påverkas av att det är dottern som hjälper henne och inte omvänt. I samband med att Zyan berättar om hjälpen hon får av dottern betonar hon som framkommit att hon och dottern har en nära relation, att hon inte vill pressa dottern och att det bara är små saker hon ber henne om hjälp med. Troligtvis lyfter hon fram dessa argument för att försvara sig mot den inflytelserika diskurs som säger att det är förälderns uppgift att hjälpa barnet och inte tvärt om. Relationen mellan Zyan och hennes barn kommer att diskuteras vidare i samband med att skriftpraktiker runt barnens läxläsning studeras i kapitel 5.

4.5.5.5 Könsidentitet i skriftpraktiker knutna till fritiden och sfi

Det finns samband mellan Zyans könsidentitet, hennes ansvar för barnen och hushållet och hennes skriftpraktiker inom fritidens och sfi:s sociotextuella domäner.

Såväl skriftpraktikerna inom fritidens som inom sfi:s sociotextuella domän påverkas av den tidsbrist Zyans ansvar för barn och hushåll medför. Främst gäller detta för skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän som helt upphör efter att hon har fått barn. Även skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän begränsas dock. Jag ser därmed kopplingen mellan skriftpraktiker och tid som relaterad till kön och det ansvar Zyan som kvinna och mor har för sina fyra barn. Zyan har dock en viss möjlighet att påverka hur hon fördelar tiden mellan hemmet och barnen å ena sidan och skriftpraktiker kopplade till studier å andra sidan. Under den period då hon studerar på den pedagogiskt inriktade svenskkursen ägnar hon som vi sett mer tid åt studierna och mindre tid åt att ta hand om hemmet och barnen. Hon har således ett förhandlingsutrymme när det gäller hur mycket tid och engagemang hon ägnar åt skriftpraktiker knutna till studier.

Det finns en spänning mellan Zyans identifikation som en högutbildad person med goda förutsättningar att snabbt lära sig att läsa och skriva på svenska å ena sidan och hennes uppfattning om att det är svårt för henne att lära sig svenska eftersom hon har en stor familj å andra sidan (Zi 100325:18–19). Dessa båda perspektiv korsar varandra i det skapande av det egna jaget som hon äger rum under det att hon berättar om de skriftpraktiker hon deltar i inom sfi:s sociotextuella domän.

Ett annat perspektiv på sambanden mellan könsidentitet och skriftpraktiker ges utifrån en analys av tillgången till artefakter och teknologi. När Zyan skaffade sig en bärbar dator hade, som vi sett, hennes man redan en sådan. Det är troligt att Zyans man ägnar mer tid åt skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän än vad Zyan gör och använder

bärbar dator till detta. Zyan, som inte har tid för skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän, väntar med att skaffa sig en egen bärbar dator tills hon behöver den för sina studier i svenska.

Zyan vill inte vara beroende av sin man när det gäller skriftpraktiker. Att själv kunna utföra skriftpraktiker som att fylla i blanketter kan beskrivas som ett sätt för henne att uttrycka självständighet. Det är troligt att det speciellt var skriftpraktiker kopplade till ansvaret för barnen som hon ville behärska och att det berodde på att hon såg barnen som sitt ansvarsområde. Det är också troligt att Zyan i intervjun betonar sin självständighet som ett uttryck för att hon är påverkad av den svenska jämställdhetsdiskursens förväntningar på att män och kvinnor ska vara jämställda och självständiga (Carlson 2002:226f.). Denna diskurs som förs fram i media, skolor och på arbetsplatser m.m. är så stark att den kan beskrivas som dominant. När Zyan i intervjumaterialet lyfter fram sin strävan efter självständighet i förhållande till sin man i relation till vardagslivets skriftpraktiker förhåller hon sig enligt min tolkning till denna jämställdhetsdiskurs. En annan trolig förklaring är att Zyan, eftersom hon genom sitt yrkesliv i Kurdistan hade tillgång till privilegierade skriftpraktiker, i Sverige vill fortsätta ha tillgång till skriftpraktiker för att inte förlora sin kontroll över det område där hon fortfarande har ett inflytande, nämligen över barnen. När hon lyfter fram sin strävan efter självständighet vad gäller skriftpraktiker är i så fall såväl könsidentitet som yrkesidentitet centrala.

Ett samband mellan ansvaret för hushållet och de skriftpraktiker Zyan deltar i finns också då det gäller inköp och inköpslistor. Eftersom inköp till hushållet Kurdistan var något männen brukade ta hand om var det där en manligt könad aktivitet. När ansvaret för inköpen och de skriftpraktiker som förknippades med detta efter flytten till Sverige inte längre var manligt könat, tog Zyan över det (Zi 100421:43–45).

4.5.6 Från gymnasielärare till sfi-studerande – avslutande reflektioner

Zyans utbildning och arbetslivserfarenhet från irakiska Kurdistan är viktiga för hur hon identifierar sig i dag (Zfi 100429). Hon är medveten om att hon har en hög utbildning och en lång erfarenhet av arbetet som gymnasielärare bakom sig. I hennes berättelse om erfarenheterna av att studera svenska finns en spänning mellan hennes identitet som högutbildad gymnasielärare och hennes identitet som frustrerad sfi-studerande (Zi 100421:36–39). När Zyan var gymnasielärare i Kurdistan hade hon ett arbete som gav henne respekt, stort inflytande över sina elever och tillgång till privilegierade skriftpraktiker där hon hade ansvar för att bedöma deras lärande. Tillgången till dessa skriftpraktiker förlorade hon när hon lämnade läraryrket i irakiska Kurdistan och flyttade till Sverige men hon identifierar sig fortfarande i vissa sammanhang som gymnasielärare. I dag innebär identiteten som gymnasie-

lärare att hon ser sig själv som kompetent och med goda förutsättningar att på kort tid ta till sig skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Identitetsförskjutningen från läraridentitet till studerandeidentitet verkar ha medfört att hon framhåller sin egen kompetens i förhållande till skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän genom att kontrastera sig själv gentemot personer med kortare utbildningsbakgrund. Hon återkommer vid flera tillfällen under intervjuerna till skillnaderna mellan henne själv som är utbildad och klasskamrater som saknar erfarenhet av utbildning (Zi 100325:4; Zi 100429:8–10, Zi 100429:16–17). Hon accepterar den sociala identiteten som sfi-studerande men gör motstånd mot att jämställas med personer som har en mycket kortare utbildning bakom sig än hon. Som ovan nämnts argumenterar hon för att läs- och skrivförmåga och tidigare utbildning bör ligga till grund för indelningen av sfi-studerande i olika grupper (Zi 100429:16–17). Dessa synpunkter är i enlighet med organisationen för sfi där utbildningen är indelad i kurser och studievägar där de studerande placeras utifrån sina förkunskaper och lärandeprognoser (SKOLFS 2009:2).

Zyans identitet som högutbildad lärare med lång arbetslivserfarenhet gör att hon anser sig ha goda förutsättningar att lära sig fort. Därför uttrycker hon önskemål om att höga krav ska ställas på henne av sfi-lärarna och att studietakten ska vara hög så att hon fort blir färdig med studierna. Men i motsättning till dessa förväntningar och önskemål om skriftpraktiker för ett snabbt lärande står hennes ansvar för barn och hushåll som begränsar den tid hon har till förfogande för studierna. Efter nio år i Sverige är hon ännu inte färdig med sina sfi-studier (Zi 100429:17–18; Zi 100325:2–3).

4.6 Taras skriftbrukshistoria

Tara är 24 år och har bott i Sverige i två år. Under de första arton månaderna bodde hon och hennes man tillsammans med hans mamma och syskon men nu bor de sedan en kort tid tillbaka i en egen lägenhet. På grund av flytten har Tara även bytt till en sfi-skola som ligger närmare hennes nya hem (Tfi 100310; Tfi 100326; Ti 100310:22–24). Mina intryck av Tara under den första intervjun är att hon är öppen och spontan (Tfi 100310). Hon är inte blyg utan beter sig som om hon redan känner mig fastän vi bara har träffats en gång tidigare, när jag kom till hennes sfi-skola och informerade om min studie. Hon verkar glad, hjälpsam och intresserad av att delta i studien. Även under de följande intervjuerna känns det trevligt och avslappnat (Tfi 100326; Tfi 100422).

4.6.1 Uppväxt, skolgång och utbildning

Här följer en beskrivning av Taras upplevelser av att växa upp, gå i skolan och delta i eftergymnasial utbildning i irakiska Kurdistan.

4.6.1.1 Familj, dagis och skolstart

Tara har inga syskon. Hennes pappa dog när hon bara var ett och ett halvt år gammal så därför bodde hon och hennes mamma i hennes mormors hem. Där bodde också flera av Taras mostrar. Två av mostrarna är lärare och Taras mamma är sjuksköterska (Ti 100326:16; Ti 100326:10–11).

Vid fyra års ålder började Tara på dagis och där tillbringade hon sedan fyra timmar om dagen i tre år. Hon och de andra barnen fick bl. a. följa med personalen till en lekplats där de till exempel kunde gunga (Ti 100326:1–2). De fick också lära sig siffrorna och att sjunga sånger (Ti 100326:11).

När Tara sedan var sex år gammal började hon i skolan. Hon säger att alla barn brukar gråta vid skolstarten eftersom skolan är jobbig och deras mamma lämnar dem. För henne själv var det inte så hemskt eftersom hon hade en moster som jobbade på skolan där hon började men trots det grät hon ändå efter sin mamma (Ti 100326:2).

4.6.1.2 ”Vad fin pennan är”

När Tara hade börjat i skolan mötte hon denna sociotextuella domäns skriftpraktiker. Hon fick genast lära sig bokstäverna i det kurdiska alfabetet och sedan fick hon lära sig siffrorna och matematik (Ti 100326:2–3). Hon minns att det var svårt att lära sig att läsa och skriva (Ti 100326:12).

Ti 100326:12	Ti 100326:12
تارا: سەرەتا، هەموو شتێك سەرەتا قورسە، هەتا ڕادێیت.	**Tara**: I början, allt är svårt i början, tills man vänjer sig. **Annika** [M.]

Tara: [Tills] eh man lär sig. I början när jag skre, jag kunde inte skriva rakt på raden.
Annika: [(skrattar)]
Tara: [Jag gjorde nerifrån uppåt, och gick ner. Och kanske nerifrån uppåt].
(Tara och Annika skrattar.)
Tara: Eh (...) jag kunde inte. Min hand hade inte vant sig. Men sedan så småningom. Det, jag tyckte att det var jobbigt. Jag brukade säga ”Ta bort det. Jag vill inte ha det där.”
Annika: [(skrattar)]

ئەنیکا: [م.]
تارا: [هەتا] ئێ فێر ئەبیت. سەرەتا کە من ئەمنووس، من لەسەر خەتی ڕێك نەم ئەزانی بنووسم.
ئەنیکا: [(پێئەکەنێت)]
تارا: [خوارم ئەکرد، دەمڕۆ سەرەوە، و هێنابووە خوارەوە. لەوەنەیش خوارترە سەرەوە] (تارا و ئەنیکا پێئەکەنن).
تارا: ئێ (...) نەمئەزانی. دەستم ڕانەهات. بەس لە دواییا ئێ وورده وورده. ش، شتەکە بەلامەوە ناخۆش بوو، ئەمووت "لاییە من ئەوەم ناوێ."
ئەنیکا: [(پێئەکەنێت)]

Oftast var det Taras mamma som hjälpte henne med läxorna men ibland fick hon också hjälp av de två mostrarna som var lärare (Ti 100326:10). Tara tyckte inte om att plugga och att gå i skolan. Hon berättar att hennes mamma ansträngde sig mycket för att få henne att lära sig att skriva och att göra läxorna. När Tara blev trött på att göra läxorna och sade ”Jag vill inte plugga. Jag går inte tillbaka till skolan” fann hennes mamma en lösning för att få dottern att bli intresserad (Ti 100326:64–68; Ti 100326:11–13).

Ti 100326:12–13
Tara: Jag orkade inte läsa. Hon brukade gå och köpa pennor och fina saker åt mig.
Annika: [M]!
Tara: [Sudd], sådana saker. Några saker som skulle dra uppmärksamhet till sig.
Annika: A.
Tara: A. *int,* man blev *intresser*ad när det där när man tycker att de där sakerna är fina.
Annika: Ja.
Tara: Eh när jag såg dem, eller ”Vad fin pennan är.”
Annika: [M.]
Tara: [”Häftet] är så fint. Kom och skriv!”

Ti 100326:12–13
تارا: تاقەتم نەبوو سەعی بکەم. ئەچوو قەڵەم و شتی جوانی بۆ ئەکڕیم.
ئەنیکا: [م]!
تارا: [لاستیك]، ئەو شتانە. هێنده شت سەرنجی ڕابکێشێ.
ئەنیکا: ئا.
تارا: ئا، int, intressera که ئەوە بووی که ئە شتە لەلای جوان بێ.
ئەنیکا: بەڵێ.
تارا: ئێ که ئەوانەم ئەبینی، یان "قەڵەمەکە جەند جوانە".
ئەنیکا: [م].
تارا: ["دەفتەرەکە] جەند جوانە. وەرە بنووسە!"

ئەنیکا: م.	**Annika:** M.
تارا: ئێ یان هیچ نەبوایە suddgummieki بۆ ئەکڕین، ورچ بوایە یان،	**Tara:** Eh eller åtminstone köpte de ett *suddgummi*, det kunde vara en björn eller,
ئەنیکا: مم.	**Annika**: Mhm.
تارا: ئا. شتێکی جوان.	**Tara:** A. Något fint.
ئەنیکا: ئا.	**Annika:** A.
تارا: یان بۆنی خۆش بوایە. [تارا و ئەنیکا پێئەکەنن]	**Tara:** Eller det kunde lukta gott. (Tara och Annika skrattar.)
تارا: [بە پیکەنینەوە] ئیتر بۆ خوم دانیشتم ئێ،	**Tara:** (pratar skrattande) Och så satt jag eh,
ئەنیکا: ئا.	**Annika:** A.
تارا: حەزم لێبوو. حەز ئەکرد لە شتەکە.	**Tara**: Jag tyckte om det. Gillade grejen.
ئەنیکا: بەڵێ.	**Annika:** Ja.

Barn i den åldern blir less ibland säger Tara (Ti 100326:11–13). Man kan inte alltid pressa på dem och säga att de måste. De måste tycka att sakerna är vackra. Man måste göra läxläsningen rolig och detta var vad som hände när hennes mamma köpte de fina sakerna åt henne.

4.6.1.3 Undervisningsspråk och skolämnen

Under alla Taras tolv år i skolan var undervisningsspråket kurdiska. Hon och klasskamraterna studerade på kurdiska och lärde sig samtidigt språket (Ti 100326:5–6) De fick bland annat läsa kurdisk poesi och grammatik i skolan, både på sin egen dialekt sorani och på kurmanji. Hon berättar att syftet med att kurdiska poeter förut skrev på flera kurdiska dialekter, såväl sorani som kurmanji och badinani, var att det kurdiska språket inte skulle utrotas. Tara tycker att kurmanji är väldigt svårt (Ti 100326:53–55). När hon var liten förstod hon inte dialekten alls men efter att i skolan ha läst grammatik och poesi som innehöll ord på kurmanji förstår hon nu lite mer. I årskurs fyra fick de börja lära sig arabiska (Ti 100326:5–6; Ti 100310:39; Ti 100326:8–10). Andra språk hon fick lära sig var engelska, som hon var mycket bra på, och latin (Ti 100310:54–55; Ti 100310:63–64; Ti 100310:59–60).

Tara berättar om de ämnen hon läste i skolan. Matematik hade hon från det första läsåret. Hon började med att lära sig att räkna ett plus ett och sedan blev det svårare och svårare allt eftersom. I tredje klass fick hon börja lära sig multiplikation och tabeller och senare fick hon också lära sig att läsa diagram (Ti 100326:3–4; Ti 100422:13–17). Religionsundervisningen handlade bara om koranen. De läste inte om några andra religioner än islam (Ti 100326:38–42; Ti 100326:4–5). Andra ämnen i skolan var historia, idrott, måleri, biologi, sång och geografi (Ti 100326:8–10; Ti 100326:4–5; Ti

100326:48–50). På geografilektionerna fick Tara och klasskamraterna läsa om Iraks geografi och rita kartor över landet (Ti 100326:48–50). Däremot läste de bara lite om Kurdistans geografi och ritade inga kartor över det, vilket Tara är kritisk till (Ti 100326:49):

Ti 100326:49
تارا: ئەوە ئێ کە ئەمانخوێند ئێمە هینی عێراقمان ئەخوێند.
ئەنیکا: مم.
تارا: هی کوردستان مان کەم ئەخوێند.
ئەنیکا: م.
تارا: ئێ لەبەر ئەوە کە گەورە بووین وورده وورده, ئێمە لە کوردستان ئەژین. بۆ کوردستان ئێ نەیخوێنم,
ئەنیکا: ئا.
تارا: وولّاتەکەم هەموو شاخی جوانی تیایە,
ئەنیکا: م.
تارا: ئەو هەموو شتە خوشە. بۆ بچم بیابان بخوێنمەوە؟
ئەنیکا: م.
تارا: لەبەر ئەوەی حەزمان لێنەکرد. لە خەریتەمان کەم بەکار ئەهێنا.
ئەنیکا: م.
تارا: بشمانکێشایە هی عێراق بوو هەموی. (...) ئەچووین [کوردستان مان]،
ئەنیکا: [ئا].
تارا: سەوز سەوز ئەکرد.
[ئەنیکا و تارا پێئەکەنن]

Ti 100326:49
Tara: När vi eh läste det så läste vi Iraks sådan.
Annika: Mhm.
Tara: Kurdistans läste vi lite om.
Annika: M.
Tara: Eh eftersom när vi blev stora så småningom, Vi bor i Kurdistan. Om Kurdistan eh läser jag inte det.
Annika: A.
Tara: I mitt land är det bara vackra berg,
Annika: M.
Tara: Alla de där fina sakerna. Varför ska jag gå och läsa om öken?
Annika: M.
Tara: På grund av det tyckte vi inte om det. Vi använde kartor lite.
Annika: M.
Tara: Och om vi ritade var alla Iraks. (...) Vi brukade göra [Kurdistan],
Annika: [A]
Tara: alldeles grönt.
(Annika och Tara skrattar.)

Tara och hennes klass hade också sånglektioner och då brukade en lärare komma in i klassrummet och skriva sånger åt dem. De sjöng om Kurdistan, ووڵاتی خۆمانە('vårt land') som Tara säger (Ti 100326:5). De lektioner Tara tyckte mest om var målerilektionerna. Matematiklektionerna gillade hon däremot inte.

4.6.1.4 Ett prov som avgör ens öde

Tara är kritisk till det kurdiska utbildningssystemet och de stora slutprov som eleverna skriver mellan de olika stadierna i skolan, dvs. efter det sjätte, nionde och tolfte året (Ti 100326:6–8). Systemet är inte bra och det är mycket svårt att studera i Kurdistan säger hon (Ti 100310:51–52; Ti 100326:13–16; Ti 100310:48). Hon upprepar vid flera tillfällen att det var väldigt jobbigt för henne när hon pluggade eftersom ämnena, kurslitteraturen, slutproven och allt annat som har med studierna i Kurdistan att göra är väldigt svårt. Inför slutproven skulle hon plugga in allt hon hade studerat i skolan under ett helt år och ibland behövde hon också läsa extra om ett ämne (Ti 100326:13–16; Ti 100310:48; Ti 100310:51–52). Det var mycket att läsa in under kort tid. Innan slutproven efter det tolfte året i skolan satt hon ibland och pluggade femton timmar om dygnet för att få ett bra betyg (Ti 100422:13–17; Ti 100310:50–51; Ti 100326:13–16; Ti 100310:48). Det var knappt att hon åt eller sov sista dygnet innan provet (Ti 100422:13–17; Ti 100310:50–51). Ibland pluggade hon hela natten för hon kunde inte sova. Hon tänkte på hur mycket hon hade kvar att läsa och att hon inte skulle bli godkänd om hon inte läste klart. I och med slutproven i slutet av det tolfte året i skolan ”avgörs ens öde”, säger Tara (Ti 100310:51–52). Provresultaten avgör om man ska börja läsa på universitetet, ett institut eller sluta studera och i stället bli anställd någonstans.Tara jämför sin egen skolgång med dem som går i skolan i dag och säger att för dem är det bättre än på hennes tid, men på hennes tid var det bättre än när hennes föräldrar gick i skolan (Ti 100326:13–16).

4.6.1.5 Studerade till sjukgymnast

Efter tolv års skolgång var det dags för Tara att möta den högre utbildningens sociotextuella domän genom att börja studera till sjukgymnast (Ti 100326:6–8; Ti 100310:39–41). Hon valde att bli sjukgymnast eftersom det är ett universellt yrke som alltid behövs och eftersom man får arbeta med barn (Ti 100310:52–54; Ti 100310:42–43). Sjukgymnastutbildningen var tvåårig och gavs på ett institut, på en nivå som är under universitetsnivå (Ti 100326:6–8; Ti 100310:39–41). En liten del av undervisningen skedde på kurdiska och resten på engelska (Ti 100326:8–10). I utbildningen ingick en tre månader lång praktik på ett sjukhus och då tyckte Tara att arbetet som sjukgymnast var trevligt, speciellt att få arbeta med handikappade barn (Ti 100310:52–54; Ti 100310:42–43). Efter praktiken fick Tara skriva ett prov (Ti 100310:41–42). Men hon berättar att tyvärr avslutade hon inte utbildningen utan två månader innan hon skulle ta sin examen lämnade hon Kurdistan och flyttade till Sverige (Ti 100310:39–41; Ti 100326:6–8; Ti 100310:39–41).

4.6.1.6 Sms och dator
När Tara bodde i Kurdistan deltog hon i skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän genom att skicka och få sms på sorani med latinska bokstäver, eller som hon också kallar det, engelska ord (Ti 100310:55–59). Däremot vet hon inte så mycket om datorer och hon förklarar att det beror på att Kurdistan inte är så utvecklat (Ti 100310:21–22).

Ti 100310:21–22	Ti 100310:21–22
تارا: بەس ئەویش ئەگەڕێتەوە بۆ ئێمە لە منداڵییەوە لە کوردستان، ئەنیکا: بەڵێ. تارا: ئێ زۆر پێشکەوتوو نیە کورستانێ، تەواو وەکوو ئێمە (...) ئەو شتانە بکەین.	**Tara**: Men det beror också på oss sedan barndomen i Kurdistan, **Annika**: Ja. **Tara**:Eh Kurdistan är inte så utvecklat, helt så att vi (...) skulle göra sådana saker.

När hon hade flyttat till Sverige och bodde tillsammans med sin man hos hans mamma hade hon inte heller tid eller möjlighet att träna på att använda dator eftersom svärmors familj är stor och livlig (Ti 100310:20–22).

4.6.2 Aspekterna värdering, artefakt och identitet i Taras skriftbrukshistoria
När Tara berättar om sin skriftbrukshistoria berättar hon om skriftpraktiker inom skolans, den högre utbildningens och fritidens sociotextuella domäner. I analysen av dessa skriftpraktiker undersöks dels innehållet i Taras skriftbrukshistoria, dels utforskas diskursiva medel som hon använder när hon berättar.

4.6.2.1 Värdering i skriftpraktiker knutna till skolan
Aspekten värdering studeras här i Taras skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän. I sin berättelse varierar hon mellan att tala generellt om att det är svårt att studera i Kurdistan och att specifikt berätta hur det var för henne själv. Negativa värderingar är knutna till hennes minnen av skolstarten, skolgången och de skriftpraktiker hon deltog i inom skolans sociotextuella domän. Hon säger ofta att det är قورس (’svårt’) att studera i Kurdistan och talar mycket om skriftpraktikerna läxor och prov. Jag ser att hennes berättelser kring dessa skriftpraktiker är kopplade till prestation och bedömning (Ti 100326:13–16). När hon berättar om slutproven i skolan blir det tydligt att hon kände en stor press på sig att prestera väl eftersom så mycket stod på spel och avgjordes av hur det gick vid provtillfällena, speciellt under det tolfte och sista året i skolan (Ti 100310:50–51).

Även när Tara beskriver hur hon som litet barn lärde sig skriva hamnar, åtminstone delvis, negativa värderingar i förgrunden. Hon fokuserar på sina

svårigheter med de motoriska färdigheterna (Ti 100326:12). De expressivt värderande ord och uttryck hon använder; قورسه (‘det är svårt’), ناخۆش (‘jobbigt’), och من ئەوەم ناوێ (‘jag vill inte ha det där’), uttrycker negativt laddade känslor förknippade med skrivandet. Även skriftpraktiken läxläsning är för Tara förknippad med negativa värderingar men hennes intresse väcks genom att hennes mamma ger henne estetiskt tilltalande artefakter att använda vid läxläsningen. När Tara berättar om dessa artefakter blir det tydligt att skriftpraktiken läxläsnings materialitet har en viktig betydelse för de värderingar som Tara kopplar till sitt deltagande. Det är troligt att hennes positiva värdering av de artefakter hon använder även förs över på hennes värdering av skriftpraktiken läxläsning i dess helhet (Ti 100326:11–13).

4.6.2.2 Identitet i skriftpraktiker knutna till skolan

Aspekten etnisk identitet har en framträdande plats i Taras skriftbrukshistoria. Hon lyfter fram sin sociala identitet som kurd när hon berättar om flera av de skriftpraktiker hon deltog i inom skolans sociotextuella domän. Det finns till att börja med en koppling mellan etnisk identitet och skriftpraktiker både när hon berättar om geografiundervisningens ämnesinnehåll och när hon berättar om produktionen av kartor under lektionerna. Hon kontrasterar Kurdistans vackra berg mot Iraks öknar. Att det i geografiundervisningen fanns ett fokus på irakisk identitet medan Tara identifierar sig som kurd gjorde att hon inte tyckte om att delta (Ti 100326:48–50). Hon gjorde motstånd mot den irakiska identiteten genom att under en geografilektion färglägga de kurdiska delarna av Irak med grön färg för att framhäva att det var dessa delar av landet som hon identifierade sig med.

I den största delen av de skriftpraktiker där etnisk identitet aktualiseras erbjuds dock Tara en identitet som kurd. Denna identitet omfattar hon utan förhandling. Den skriftpraktik där Tara och klasskamraterna sjunger sånger om Kurdistan är ett exempel på en sådan skriftpraktik. Genom att sjunga texterna som läraren skriver på tavlan identifierar sig Tara som kurd.

De skrifthändelser där Tara och hennes klasskamrater fick läsa poesi på sorani som innehöll ord från flera andra kurdiska dialekter kan betraktas som ett initiativ från skolans sociotextuella domän syftande till att ena och stärka det kurdiska språket. Tara blir genom läsningen av kurdisk poesi i skolan delaktig i ett språk- och identitetsprojekt där även de kurdiska poeterna ingick: projektet att ena de kurdiska dialekterna till ett språk och därigenom rädda och stärka det gemensamma kurdiska språket.

4.6.2.3 Artefakt och identitet i skriftpraktiker knutna till skolan och fritiden

Aspekterna artefakt och identitet hamnar i fokus när Tara talar om sin brist på erfarenheter av att använda dator (citat Ti 100310:21–22 i avsnitt

4.6.1.6). Här identifierar hon sig som kurd genom att använda pronomenet ئێمە (’vi’) i kombination med کوردستان (’Kurdistan’). Bristen på erfarenhet av datorer blir i Taras berättelse en egenskap som förenar henne med andra kurder och knyts således till hennes etniska identitet. Samtidigt uttrycker hon en kritik som innebär att hon förlägger ansvaret för sin brist på erfarenhet av skriftpraktiker på det kurdiska samhället. I det hon säger här understryks de strukturella samhällsfaktorernas betydelse för individens lärande av skriftpraktiker medan individens, dvs. hennes eget, handlingsutrymme kommer i bakgrunden. Däremot verkar hon mena att hon i dag har ett eget ansvar för sina skriftpraktiker kopplade till datorn i Sverige, eftersom hon berättar om sina försök att lära sig att använda dator här.

4.6.3 Skolans skriftpraktiker i centrum – avslutande reflektioner

I Taras skriftbrukshistoria har skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän en mycket central position. Att hon främst berättar om dessa beror troligen bl.a. på att hon är ung, har skolgången i färskt minne och har ägnat halva sitt liv åt skolans sociotextuella domän och dess skriftpraktiker. När hon lämnade Kurdistan hade hon ännu inte inträtt i arbetslivet och därmed heller inte i börjat delta i skriftpraktiker förknippade med dess sociotextuella domän.

4.7 Sammanfattning av deltagarnas skriftbrukshistoria

Kapitel 4 behandlar dels vad deltagarna berättar om sin skriftbrukshistoria och dels hur kopplingarna mellan identifikation och skriftbrukshistoria kan förstås. I den sammanfattning av kapitlet som här följer läggs de fem deltagarnas berättelser bredvid varandra och likheter och skillnader mellan dem belyses. Sammanfattningen är disponerad utifrån de sociotextuella domäner där deltagarnas skriftbrukshistoria ägde rum. I slutet behandlas dock teman som inte är kopplade till specifika sociotextuella domäner utan som utgör generella reflektioner utifrån deltagarnas skriftbrukshistoria.

Den första iakttagelsen när det gäller hemmets sociotextuella domän blir att deltagarna i sina berättelser i mycket liten utsträckning uppehåller sig vid de skriftpraktiker de deltog inom denna sociotextuella domän under sina liv i Kurdistan. I deras berättelser om hem och familj ligger fokus främst på faktorer som utgjorde förutsättningar för skriftpraktiker inom hemmets sociotextuella domän. Sådana faktorer utgör exempelvis föräldrarnas utbildning och familjens ekonomiska situation. Dessa förutsättningar varierar mycket bland deltagarna och därmed varierade även deltagarnas möjligheter att delta i skriftpraktiker tillsammans med sina föräldrar under barndomen. Däremot berättar ett par av deltagarna om skriftpraktiker inom hemmets sociotextuella domän som de deltagit i under sitt liv i Sverige innan de nuvarande sfi-studierna inleddes. De skriftpraktiker som beskrivs är hushållets, omvårdnadens samt interaktionens och de sociala kontakternas.

En annan sociotextuell domän som får litet utrymme i deltagarnas skriftbrukshistoria är fritidens. Tre av deltagarna berättar om skriftpraktiker de deltog i som syftade till information, underhållning eller avkoppling. Karzan och Naz berättar att de läste dagstidningen. Det tidningsläsande Naz' berättar om ägde rum i Sverige och syftade till avkoppling. Under den period då hon arbetade i cafeterian läste hon tidningar de stunder då hon satt och vilade. Karzans tidningsläsning ägde däremot rum i Iran där han läste tidningar på persiska, det språk som han läser bäst på. Andra skriftpraktiker Karzan deltog i inom fritidens sociotextuella domän var knutna till användningen av dator och internet. Hans nätburna skriftpraktiker påverkades av Irans internetcensur som innebar en begränsning för den information han kunde inhämta genom att läsa texter på internet. Zyan läste böcker om barnpsykologi eftersom detta var något som intresserade henne. Även hennes läsning ägde rum medan hon levde i Kurdistan, innan hon hade gift sig och fått barn.

Skolans sociotextuella domän har till skillnad från hemmets och fritidens en framträdande position i deltagarnas skriftbrukshistoria. En stor del av deras berättelser handlar om skriftpraktiker de deltog i som en del av sin skolgång och utbildning. I Naz' och Rizgars berättelser om skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän framkommer att de under lektionstid fick lära sig att följa instruktioner och memorera snarare än att ta egna

initiativ när de deltog i skriftpraktiker. I deltagarnas berättelser kännetecknas skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän av konkurrens, prestation och bedömning. Eleverna förväntades visa att de kunde prestera väl under lektionstid och vid prov redan från tidiga skolår. Genom proven blev de jämförda med sina klasskamrater och de duktigaste eleverna belönades med presenter. Stora slutprov var en skriftpraktik som hade stor betydelse för hur elevens framtid skulle komma att se ut eftersom fortsatt skolgång och inträde till vidare studier hängde på dem.

Skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän ägde inte endast rum i skolan utan även i deltagarnas hem. Alla deltagare hade någon som kunde hjälpa dem med de studier de utförde utanför skoltid. Det var inte alltid från föräldrarna som de kunde få denna hjälp eftersom deras studiebakgrund varierade. Karzans och Zyans föräldrar hade ingen eller mycket kort skolgång bakom sig och kunde eller brukade inte läsa och skriva. Rizgars, Naz' och Taras föräldrar hade däremot studerat och samtliga utom Rizgars mamma hade en yrkesutbildning. När det gäller syskonen varierar även här utbildningsnivån men inte lika mycket som bland föräldrarna. Här finns nämligen ingen som är analfabet. Rizgars syskon har alla eftergymnasial universitets- eller yrkesutbildning. Zyans syskon har avslutat sin skolgång men Zyan är den enda som har universitetsutbildning. Naz syskon har alla gått i skolan men Naz är den enda som har avslutat hela skolgången. Tara har inga syskon och Karzan berättar inte om sina. I de fall när föräldrarna inte kunde hjälpa dem med studier och läxor hade deltagarna i stället möjlighet att få hjälp av äldre syskon, släktingar eller kompisar. Andra resurser knutna till skolans skriftpraktiker utöver denna läxhjälp är det endast en av deltagarna, som berättar om, nämligen Naz. Hon fick dels extraundervisning utanför skoltid, dels extra hjälp av en lärare inför prov.

Temat *etnisk identitet* träder fram i flera av deltagarnas berättelser om skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän. Deltagarna berättar hur de som kurder upplevde att inte få läsa om Kurdistans geografi och kurdisk historia. De berättar också om erfarenheter av att studera på arabiska eller persiska i stället för på sitt modersmål kurdiska. Olikheter finns dock i berättelserna. Rizgar och Zyan problematiserar inte att undervisningen hölls på arabiska utan framhåller i stället sina egna kompetenser i att läsa och skriva på detta språk. Den konstruktion av identitet som sker när de berättar om sitt deltagande i skriftpraktiker innebär att de identifierar sig som framgångsrika elever. Tara och Naz är kritiska till att delar av innehållet i ämnesundervisningen hade ett arabisk-irakiskt perspektiv men vad de skulle ha önskat sig i stället är olika. Tara betonar den kurdiska identiteten och hade velat att undervisningen skulle ha varit inriktad på kurder och Kurdistan medan Naz har en mer internationell inriktning på sina önskemål och hade önskat ett vidare perspektiv inriktat på flera delar av världen. Karzan är den ende som över huvud taget inte genom

sin skolgång fick möjlighet att lära sig läsa och skriva på kurdiska. Orsaken är att han till skillnad från de övriga deltagarna inte kommer från irakiska utan från iranska Kurdistan. I skolan hade han ingen möjlighet att bjuda motstånd mot den sociala identiteten som iranier, men på fritiden kunde han bygga vidare på sitt kurdiska jag genom att lära sig att läsa och skriva på kurdiska.

Deltagarna mötte olika typer av svårigheter under sin skolgång och i de skriftpraktiker de deltog i inom skolan som sociotextuell domän. Skolstarten upplevdes av Tara som en negativ erfarenhet. Zyan beskriver sin egen skolstart som oproblematisk och sina prestationer som framgångsrika. Samtidigt framhåller hon att många andra elever hade negativa upplevelser i form av svårigheter att sitta stilla och fruktan för lärarna. Andra svårigheter kopplade till skolans skriftpraktiker som deltagarna berättar om är svårigheter med att delta i undervisning som utfördes på ett annat språk än modersmålet, att inte få läsa om den egna etniska gruppen eller den egna religionen i ämnesundervisningen, att undervisningen var på en hög nivå, att det var brist på material, att hänsyn inte togs till handikapp hos elever, att inte kunna få hjälp av föräldrar med läxorna och den stora ansträngning och mentala påfrestning som de återkommande stora slutproven innebar.

Även om deltagarnas berättelser om de skriftpraktiker de deltagit i inom skolans sociotextuella domän i stor utsträckning handlar om svårigheter finns här även mer positiva inslag. Karzan och Rizgar trivdes i skolan eftersom de hade syskon och vänner där. Vidare framhåller flera av deltagarna att de själva, i vissa fall trots svårigheter, var framgångsrika i skolans skriftpraktiker, lämnade skolan med höga betyg och identifierar sig som duktiga elever. Ett par av deltagarna, Tara och Zyan, har en optimistisk inställning till skolans utveckling i irakiska Kurdistan i det avseendet att de menar att den är bättre i dag än vad den var under deras skolgång.

När det gäller religionens sociotextuella domän finns en skillnad mellan den religiösa identitet Karzan uttrycker i sin skriftbrukshistoria och den religiösa identiteten hos övriga deltagare. Karzan hör nämligen till en minoritetsreligion och i sitt deltagande i skriftpraktiker knutna till yarsan uttryckte han ett motstånd dels mot Irans regim, dels mot majoritetsreligionen islam. En viktig del i detta motstånd var den resurs han hade i sina vänner som hjälpte honom att få tag i böcker kopplade till yarsan. De övriga deltagarna är muslimer och hör därmed till majoritetsreligionen i området. Deras deltagande i skriftpraktiker inom religionens sociotextuella domän kännetecknades därför inte av en liknande kamp utifrån en minoritetssituation. Däremot kan Naz' berättelse om barndomens upplevelser av möten med koranen beskrivas som ett barns kamp mot hur vuxenvärlden iscensatte dessa möten. Hennes berättelse andas därmed i likhet med Karzans ett motstånd gentemot de rådande skriftpraktikerna inom religionens sociotextuella domän men utifrån barnets perspektiv på

vuxenvärlden snarare än den religiösa minoritetens kamp mot majoriteten. Medan Karzan över huvud taget inte identifierar sig som muslim motsätter sig Naz inte denna sociala identitet som sådan men vill modifiera skriftpraktiken koranläsning som är central för religionen. I Zyans, Taras och Rizgars skriftbrukshistoria tar skriftpraktiker inom religionens sociotextuella domän inget eller endast ett litet utrymme.

Inom arbetslivets sociotextuella domän finns en variation mellan deltagarna med avseende på vilken tillgång de hade till privilegierade skriftpraktiker. Zyan och Rizgar hade i sina yrkesliv den största tillgången till privilegierade skriftpraktiker. I sin skriftbrukshistoria berättar de utförligt om sina arbetsuppgifter och de skriftpraktiker som var knutna till dessa. Deras yrkesidentitet har även i dag en central betydelse och ligger ofta i fokus för deras uppfattning om vilka de är, dvs. deras jag. I yrkesrollen ingick för dem båda innan migrationen till Sverige skriftpraktiker knutna till ansvar för andra människors situation. Zyan hade som gymnasielärare ansvar för sina elevers utbildning och Rizgar hade i sitt HSE-arbete ansvar för andra människors hälsa och säkerhet. Karzan som endast har grundskoleutbildning arbetade däremot främst med kroppsarbete där inga skriftpraktiker ingick. Naz har eftergymnasial lärarutbildning men inte på universitetsnivå. Hon hade tillgång till skriftpraktiker i sitt yrkesliv men inte lika privilegierade sådana som Zyan och Rizgar. Tara hade ännu inte hunnit avsluta sin eftergymnasiala utbildning till sjukgymnast när hon lämnade Kurdistan och har ännu inte hunnit få tillgång till arbetslivets skriftpraktiker. Om hon har mött yrkets skriftpraktiker under den tid hon gjort praktik så berättar hon inte om detta i intervjuerna.

Kännetecknande för deltagarnas skriftpraktiker inom flera olika sociotextuella domäner i deras skriftbrukshistoria var att de präglades av flerspråkighet. Under sitt deltagande i skriftpraktiker läste, skrev och samtalade de på flera olika språk. Exempelvis deltog Zyan inom arbetslivets sociotextuella domän i skriftpraktiker på både kurdiska och arabiska medan Rizgar inom sitt arbete förutom dessa språk även interagerade på engelska. Ofta var ett språk dominerande inom en sociotextuell domäns skriftpraktiker men detta språk var vanligtvis inte det enda som användes.

Ett annat kännetecknen som skär igenom de sociotextuella domänerna är att det i deltagarnas skriftbrukshistoria finns berättelser om inordnande i privilegierade sociotextuella domäners skriftpraktiker. Detta gällde exempelvis när deltagarna som elever deltog i skolans skriftpraktiker. Samtidigt fanns också inslag av motstånd, exempelvis när Naz vägrade delta i matematikprovet, när Tara protesterade mot att gå i skolan och att göra läxor, när Zyan framförde protester till rektorn på skolan där hon arbetade om att det inte fanns tillgång till laboratorier och när Karzan trotsade förbudet mot yarsan genom att i hemlighet läsa om religionen.

5 Skriftbruk i dag

I detta kapitel söker jag besvara ett antal frågor: Hur kan deltagarnas skriftbrukshistoria påverka deras skriftpraktiker i vardagslivets sociotextuella domäner respektive i sfi:s sociotextuella domän? Hur kan skriftpraktikerna i vardagslivets sociotextuella domäner och i sfi:s sociotextuella domän förstås? Hur kan deltagarnas identitet i samband med skriftbruket förklaras? Hur kan sambanden mellan skriftpraktikerna i vardagslivet sociotextuella domäner och sfi:s sociotextuella domän förklaras?

I avsnitt 5.1 ges en kort bakgrundsinformation om delar av utbildningen i svenska för invandrare som är relevanta för undersökningen av skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän.

Därefter följer i avsnitt 5.2 t.o.m. 5.6 analys av de fem deltagarnas skriftbruk. Dispositionen är upplagd så att skriftbruket undersöks deltagare för deltagare. I det första och andra avsnittet om respektive deltagare utforskas skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner utanför sfi-klassrummet. Därutöver studeras skriftpraktiker som hör till sfi:s sociotextuella domän men äger rum utanför sfi-klassrummet. Fokus ligger här på deltagarens skriftbruk i dag och analysen är inriktad på skriftpraktiker. Avsnittet utgår från intervjumaterial.

I det tredje avsnittet om respektive deltagare utforskas skriftbruket inom sfi-klassrummen. Avsnittet baseras främst på observationsmaterial men även till viss del på intervjumaterial som berör skriftpraktiker som äger rum i sfi-klassrummen. När inget annat anges är texten baserad på observationsmaterial. Analysen är inriktad på skrifthändelser.

I det fjärde avsnittet om respektive deltagare görs sammanfattande reflektioner vad gäller de undersökta frågeställningarna. De sammanfattande reflektionerna berör deltagarens skriftbruk inom vardagslivets respektive sfi:s sociotextuella domäner. Vidare görs observationer kring samband mellan deltagarens skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag. Relationer och skiljelinjer mellan deltagarens skriftbruk i vardagslivets sociotextuella domäner och hans eller hennes skriftbruk inom sfi:s sociotextuella domän undersöks också. Avsnittet utgår från såväl intervju- som observationsmaterial.

5.1 Svenska för invandrare

Svenska för invandrare är en egen skolform med syfte att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i det svenska språket (SFS 1985:1100; SFS 2010:800; SKOLFS 2009:2). Rätt att delta i en kommuns sfi-utbildning

har personer som är bosatta i kommunen[23] och som saknar grundläggande kunskaper i det svenska språket. Kommunerna har ansvar för att se till att de personer som har rätt till sfi-undervisning erbjuds sådan. De har dock möjlighet att uppdra åt andra att anordna utbildningen (Sandwall 2013:8).

Sfi-undervisningen är indelad i tre olika studievägar: studieväg 1, studieväg 2 och studieväg 3, som var och en består av två kurser. Studieväg 1 består av kurs A och B, studieväg 2 består av kurs B och C och studieväg 3 består av kurs C och D. Studieväg 1 är främst tänkt för personer med mycket kort studiebakgrund och studieväg 3 för personer som har god studievana (SKOLFS 2009:2). Bedömningen av på vilken nivå en studerande ska inleda sina studier utgår från en kartläggning av hans eller hennes kunskaper, förutsättningar och annat av betydelse för att kraven ska uppfyllas.

Fram till 1 januari 2007 var samhällsinformation enligt styrdokumenten för sfi en del av utbildningen. Kunskaper om det svenska samhället skulle alltså ges inom ramarna för sfi-utbildningen. I 2007 års kursplan, som gällde när denna studies klassrumsobservationer utfördes, förändrades dock detta så att samhällsinformation inte längre ingick. Samhällsinformationen var dock fortsatt kommunens ansvar och kunde enligt kursplanen ges i samband med sfi-undervisningen, men inte under undervisningstiden (Skolverket 2009). Den institution som hade ansvar för samhällsinformationen var den enhet inom kommunens enhet för flyktingmottagning.

De nationella slutproven för sfi, vilka Skolverket ansvarar för, är obligatoriska och avsedda att utgöra ett stöd för lärare vid betygsättning (Skolverket 2013). Proven ska också fungera som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna vid betygsättning ska vara så enhetliga som möjligt i sfi-skolorna i landet. Nationella prov finns för kurs B, C och D. Att proven ska vara ett stöd vid betygsättningen innebär att läraren även ska utnyttja all annan information som finns att tillgå om deltagarnas kunskaper i svenska. Bedömningen av kunskaperna ska göras utifrån de kunskapskrav som finns i kursplanen för sfi-utbildningen.

[23] Enligt SFS 1985:1100 har personer bosatta i kommunen rätt att delta i utbildningen men i SFS 2010:800 har skrivningen ändrats till personer bosatta i landet.

5.2 Rizgars skriftbruk i dag

Här undersöks först Rizgars skriftpraktiker i vardagslivet och därefter hans skriftpraktiker i sfi-klassrummet. Slutligen utförs sammanfattande reflektioner kring hans skriftbruk.

5.2.1 Rizgars skriftpraktiker i vardagslivet

När jag första gången kommer hem till Rizgar för att intervjua honom har han just flyttat från ett bostadsområde till ett annat på den ort där han bor. Trots att han bara har bott i sin nya lägenhet i en vecka syns inga flyttkartonger eller andra spår efter flytten. Han berättar att han är noga med att få ordning på sina saker. I den ena delen av vardagsrummet finns en soffa, en fåtölj ett soffbord och en teve. I den andra delen av rummet står ett skrivbord, där Rizgars bärbara dator är placerad, och en skrivbordsstol. Mot väggen intill skrivbordet finns en smal bokhylla med en hög kollegieblock, en blå pärm och ett svensk-engelsk-svenskt lexikon. Lexikonet fick han av en svensk granne när han nyss hade flyttat till Sverige. Han brukade använda det när han nyligen hade börjat studera sfi men använder det inte nu längre (Ri 100401:12–13).

Rizgar jämför hur mycket han skriver i dag med när han bodde i Kurdistan och säger att han skriver mindre nu när han inte har något jobb (Ri 100322:15–17). Han uppfattar läsande och skrivande som kopplat till att man har ett arbete. ”For jobs, yes exactly, always reading and writing.” Sedan frågar han retoriskt ”If I don’t have a job, what should I write?” (Ri 100322:22).

Men när han berättar om sitt vardagsliv blir det ändå tydligt för mig att han både skriver och läser mycket i dag. Ett exempel på detta är de bostadens skriftpraktiker som han deltog i när han sökte en ny lägenhet. Han berättar utförligt hur sökandet gick till och vad han läste och skrev i sina kontakter med det kommunala bostadsbolaget. Han fick börja med att anmäla sitt intresse för en lägenhet genom att fylla i ett formulär på bostadsbolagets webbsida och ange vilka bostadsområden han var intresserad av (Ri 100322:23–25). På en lista över lediga lägenheter på webbsidan fick han sedan markera vilka han tyckte var intressanta. Han tittade på listan två eller tre gånger i veckan. Bostadsbolaget mejlade sedan en karta till Rizgar där han kunde se hur lägenheten såg ut, var i området den låg och vilken våning den låg på. Han kunde också se hur många poäng han själv hade och hur många personer som var intresserade av lägenheten. Om han var intresserad av lägenheten kunde han klicka så att han hamnade på en lista över personer som ville ha den. Sedan fick han ett mejl från bostadsbolaget där han fick veta om han hade fått lägenheten eller inte (Ri 100322:23–25). När Rizgar hade anmält intresse för den lägenhet som han nu har flyttat till fick han ett mejl från bostadsbolaget om att han kunde gå

och se på den men han var i skolan då och ville inte gå dit. Han visste redan att lägenheten låg i ett bostadsområde som han ville bo i så han ringde bara till bostadsbolaget och bad dem skriva *ja* på hans lista. Han blev erbjuden lägenheten och åkte till bostadsbolagets kontor för att skriva under kontraktet. Kontraktet var skrivet på svenska men Rizgar tyckte att det var tydligt. Han läste bara de viktiga detaljerna och det var inget som var så svårt att man behövde sitta och läsa och översätta det. Det enda han inte förstod var om motorvärmare var inkluderad i hyran och det frågade han en anställd på bostadsbolaget om. Under alla samtal med de anställda på bostadsbolaget talade han engelska

Rizgar deltar i omvårdnadens skriftpraktiker i samband med att han hjälper två av sina bröder som bor på samma ort som han själv. En anledning till att han flyttade från Irak till just denna ort var att han skulle hjälpa dem att finna sig tillrätta eftersom de är sjuka. Detta har bland annat inneburit att han har haft kontakt med vårdpersonal och brödernas gode man. Ibland ringer Rizgar till den gode mannen, men vid några tillfällen har han också skrivit dokument till honom för att utförligt förklara sådant som är viktigt om bröderna. Rizgar har då använt programmet Word på datorn och skrivit på engelska. Han har sedan satt dokumentet i en pärm och givit det till den gode mannen (Ri 100322:15–22; Ri 100401:3). Eftersom Rizgars bröder talar ett annat språk och har en annan kultur än den svenska vårdpersonalen och den gode mannen så är det svårt för dem att förstå varandra säger Rizgar. Han beskriver det som att han befinner sig i en position mellan bröderna och den svenska personalen: ”Yeah so I was the one who was between because I am speaking the language.” Genom att Rizgar kan engelska kan han förklara för den gode mannen och vårdpersonalen hur bröderna mår och hur man kan göra för att få kontakt med dem. Brödernas läkare ville att Rizgar under ett par månader skulle vara på sjukhuset. Där fick han sitta och förklara för läkaren vad bröderna menade, vad de gjorde, hur de kände sig och hur de mådde så att läkaren skulle kunna skriva sin journal om dem och behandla dem. Det han förklarade för läkaren tror han att sköterskan skrev på dator (Ri 100322:17–22). På grund av den sekretess som råder mellan myndigheter i Sverige överfördes inte den information Rizgar lämnat om bröderna mellan Migrationsverket och sjukhuset. Sekretessen gjorde att Rizgar behövde vara med och hjälpa flera olika myndigheter att dokumentera informationen om bröderna. I ett år var han därför fullt upptagen med detta (Ri 100322:17–22).

Rizgar deltar i interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker när han chattar med sina vänner. Han brukar skriva på engelska eller på kurdiska med latinska bokstäver men med en av sina vänner brukar han använda datorns mikrofon och prata i stället. I avvägningen mellan att prata eller att chatta är det många olika faktorer som avgör. De chattar om ärendet är enkelt och inte tar mer än tjugo minuter eller om hans vän föredrar att

skriva. De pratar om ämnet är viktigt, tar lång tid eller om Rizgar känner att han vill prata (Ri 100401:20–21; Ri 100322:13–14). Till en av bröderna som inte bor i Sverige skriver Rizgar ibland brev och då skriver han på engelska. Han mejlar dem eller använder Word (Ri 100322:13–14).

I hushållets skriftpraktiker ingår för Rizgar att en gång i månaden fylla i en blankett för att få försörjningsstöd från kommunen. I den blanketten är allt tydligt säger han. Det han ska göra är bl.a. att fylla i namn och efternamn (Ri 100401:37–38). Med posten brukar han också få brev från banken, från kommunen, om internet, om hyran och om elektriciteten. Ibland översätter han den första meningen i breven till kurdiska eller engelska med hjälp av Google translate för att förstå vad de handlar om (Ri 100322:25–26). Med posten får han också reklamblad från mataffärer. En bunt med sådana ligger på hatthyllan i hans hall (Rfi 100322; Rfi 100401). Rizgar skrattar och säger att han inte brukar läsa dem utan bara titta på siffrorna.

> Ri 100322:26
> **Rizgar:** No. Just, I'm just watching the numbers. (skrattar)
> **Annika:** (skrattar)
> **Rizgar:** The price. That's it. Because everything is pictures. They not reading. It's not writing a lot. Just giving you the price of the food. (Skrattar)
> **Annika**: (Skrattar)
> **Rizgar:** So what should I read? I read how can they make the bread? I can cook.

Han uppfattar alltså inte det han gör när han tittar på reklambladens bilder och de siffror som anger priserna som läsande utan frågar retoriskt vad han ska läsa (Ri 100322:26–27). I samband med att Rizgar berättar om det han läser i sitt vardagsliv, som reklamblad och post, säger han att det ibland är så lätt för honom att förstå text som är skriven på svenska. När han ser på den svenska texten kan han känna igen ord från engelskan och förstå hela betydelsen. Han ber sällan någon översätta åt honom utan snarare brukar andra be honom om hjälp.

Rizgar använder sin bärbara dator när han deltar i avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker. Han använder datorn lika ofta nu för tiden som när han bodde i Irak, och han stänger inte av den förrän han går i säng (Ri 100401:20). Men nu gör han andra saker med den än han gjorde då. I Irak använde han den på jobbet och skrev med hjälp av Word och Excel men nu är han istället ofta ute på internet där han läser intressanta världsnyheter (Ri 100401:23). Rizgar får ont i huvudet av att läsa sådant som inte intresserar honom, men inte av att läsa sådant på internet som han är intresserad av, vill veta något om och lära sig något av. Han kan fokusera bra när han sitter hemma ensam och läser och det är lätt att förstå sådant som är intressant (Ri 100401:24–25; Ri 100322:31–32). När Rizgar läser nyheter

ser han på rubrikerna och om de ser intressanta ut så läser han nyheterna. Oftast läser han dem på engelska och ibland på arabiska men inte på kurdiska eftersom de då måste översättas och därför inte finns att läsa samma dag som de händer. Om han läser nyheterna på engelska får han dem på skärmen samma dag och dessutom får han genom läsningen en möjlighet att behålla sina kunskaper i språket (Ri 100312:7–8). Det händer att Rizgar diskuterar viktiga nyheter som han har läst med sina klasskamrater på sfiskolan men nyheter om Irak och om politik är han inte intresserad av eftersom han anser att irakisk politik handlar om fusk, lögner, pengar, makt och problem (Ri 100401:60; Ri 100322:37–39). Han har heller aldrig tyckt om att skriva för att minnas. Han vill gå igenom livet, lämna det som har varit och lära sig av det. Han kanske har haft ett hårt liv och arbetat hårt men han är nöjd, säger han (Ri 100312:16–19).

Rizgar säger att inget är intressant att läsa eller skriva längre. Men som svar på min nästa fråga, om han läser något vid bordet när han äter frukost, får jag veta att han regelbundet deltar i trons skriftpraktiker. Han berättar att han läser tre sidor i koranen varje morgon (Ri 100322:32).

Ri 100322:32
Annika: In the, in the morning when you have breakfast do you read anything at the table?
Rizgar: Yeah I read Koran. Every day I read Koran.
Annika: Okay
Rizgar: That's a kind of secret. I don't like to say it but I say it. Because somebody he's, if he's a eh reading kind of koran he should not say it.
Annika: W(…)Why not?
Rizgar: Because you do it it's between you and your God.
Annika: Okay. Yeah.
Rizgar: And you don't need to say it and you,
Annika: Mm.
Rizgar: You explain to the people "Okay I'm reading Koran, I'm," You don't want to say it. You don't need to say that.
Annika: Mhm.
Rizgar: But I read every day three pages. Because because I believe it.
Annika: M.
Rizgar: And it's it's it keep you safe. And it's na, It keep you safe
Annika: M.
Rizgar: And keep you relax.
Annika: M.
Rizgar: And everybody who is reading Koran is keeping relax.

Koranläsningen är personlig för Rizgar (Ri 100401:18–19). Det finns muslimer som har en *tough religion* ('hård religion') och som pratar om sin religion men så gör inte en riktig muslim menar Rizgar Om sin koranläsning

säger han ”So I’m doing this for myself like any Christian.” Då berättar jag att jag brukar läsa bibeln ibland.

Rizgar har gott om tid att läsa koranen nu till skillnad mot när han bodde i Irak och arbetade. Koranens grammatik är svår till och med för dem som har arabiska som modersmål men för Rizgar är det lika lätt att läsa på arabiska som på hans modersmål kurdiska (Ri 100322:8–9). Ändå tycker han inte att han har någon nytta alls av sina kunskaper i arabiska, utan engelska är det enda språk han har haft nytta av (Ri 100322:35–36). Han läser koranen på arabiska men han skulle lika gärna kunna läsa den på ett annat språk. Det är textens innebörd som är viktig, inte vilket språk den är skriven på. Orden i koranen får en att slappna av och det är huvudsaken.

Rizgar deltar inte i sfi-studiernas skriftpraktiker när han är hemma, men varje dag när han är i skolan ger läraren honom papper som han tar med sig hem och sätter i den blå pärmen som står i hans bokhylla. Trots att han inte läser dem sparar han dem, för någon dag i framtiden kanske han kommer att använda dem. Han planerar att flytta till en annan stad och till skillnad från idag så kanske han kommer att vara seriös när han börjar i skolan där (Ri 100401:12–14; 16–17; Ri 100401:21). När han åker hemifrån till sfi-skolan brukar han ta med sig en liten anteckningsbok och han förklarar varför: ”Just a small copy book, just if the teachers says like ’You have to write that.’ Then I don’t need to say ‘I want a, to give me a paper.’“ (Ri 100401:13–14). Ibland när han ser engelskspråkiga program på svensk teve som är textade till svenska råkar hans blick falla på ett svenskt ord som han har använt i skolan och då vill han veta vad det betyder (Ri 100312:8–9). För att ta reda på vad det svenska ordet i textremsan betyder jämför han det då med det engelska talade ordet.

Rizgar har sparat dokumentation från sitt HSE-arbete i Irak som har tänkt använda i arbetssökandet skriftpraktiker. Han startar sin dator, tar fram en extern hårddisk och visar mig olika texter, säkerhetsfilmer och kartor som han har sparat (Ri 100401:43–45). Han har kvar dem för att ha dem som ”a kind of certification” när han söker arbete (Ri 100401:39–40). Det är speciella dokument som man inte kan hitta överallt och erfarenhet av HSE-arbete är det enda sättet att lära sig att läsa och skriva de texter som ingår i arbetet. Därför kommer företag som han visar upp dem för att tro på att han har erfarenhet av arbetet med HSE på oljebolag och seismiska bolag utan att han visar upp något intyg (Ri 100401:39–40). Det är bättre att visa dokumenten än att sitta och säga ”Bla bla bla bla, I know this, I know this” menar Rizgar (Ri 100401:45–46; Ri 100401:42).

5.2.2 Aspekterna språk och identitet i Rizgars skriftpraktiker i vardagslivet

Här analyseras Rizgars deltagande i omvårdnadens, avkopplingens, trons, sfi-studiernas och arbetssökandets skriftpraktiker.

När Rizgar deltar i de omvårdnadens skriftpraktiker som syftar till att dokumentera brödernas hälsa hamnar aspekten språk i förgrunden (Ri 100322:15–22; Ri 100401:3). Genom att han behärskar både engelska och kurdiska kan han fungera som en länk mellan den svenska personalen och bröderna. Dessutom har han kunskap om brödernas bakgrundshistoria och kultur som är nödvändig för att journalerna och övrig dokumentation ska kunna produceras. Här finns en intressant koppling till Rizgars skriftbrukshistoria. Liksom under sitt arbete i Irak där han befann sig mitt emellan ”foreigners” och ”locals” utgör Rizgar genom sin delaktighet i dessa praktiker en förbindande länk mellan människor med skilda språk och kulturer.

Skriftpraktiker för att minnas ingår som framkommit inte i Rizgars skriftpraktiker för avkoppling. Att han aldrig tyckt om att skriva för att minnas kan vara ett uttryck för hur han handskas med de förluster han har råkat ut för genom att lämna sitt liv i Irak. Han verkar föredra att gå vidare och starta ett nytt liv i Sverige framför att i skrift bearbeta sina minnen av livet i Irak. Samtidigt är det tydligt i hans berättelser att hans liv i Irak har en central plats i hans liv också i dag. Han är uppfylld av sitt yrkesliv i Irak och berättar mycket om det även när han får frågor om vad han läser och skriver i sitt liv i dag. Att han inte vill skriva ned sina minnen innebär alltså inte att han inte vill uppehålla sig vid dem i muntlig form. Intervjuerna kan beskrivas som en möjlighet för Rizgar att bearbeta minnena.

Aspekten identitet blir central för Rizgar när han deltar i trons skriftpraktiker. När han läser koranen deltar han i en trons skriftpraktik där han identifierar sig som muslim. Även när han i intervjun berättar om denna skriftpraktik sker identifikation. Hur detta sker blir tydligt vid en diskursanalys av hans användning av värdeladdade ord. Han läser koranen för att han ”believe(s) in it” och läsningen håller honom *safe* och *relax(ed)*[24] (Ri 100322:32). De två attributen *safe* och *relax(ed)* beskriver Rizgars positiva värdering av den här skriftpraktiken och hans känslomässiga reaktioner kopplade till den. Han identifierar sig som en person som läser koranen p.g.a. hur koranläsningen påverkar honom känslomässigt. Härigenom skapar han också sitt jag genom att betona att koranläsningen är kopplad till individuella orsaker och val. I intervjun samtalar Rizgar med mig, en svensk, och intervjun äger rum i Sverige som är ett sekulariserat och i hög grad individualistiskt land. Det är troligt att dessa delar av kontexten påverkar honom i den identifikation som äger rum när han berättar om sin koranläsning och i de värderingar han uttrycker som är kopplade till läsningen.

Även en diskursanalys av Rizgars användning av pronomen visar hur han identifierar sig i förhållande till koranläsningen. När han berättar växlar han mellan det personliga pronomenet *I* och de mer generella pronomenen *you*,

[24] Rizgar säger *relax* men enligt min tolkning står det för *relaxed*.

he, *somebody* och *everybody* (Ri 100322:32). I den första delen av intervjuutdraget ovan använder han pronomenet *I* och refererar därigenom till sig själv och sin egen personliga koranläsning. Det är möjligt att detta val av pronomen är orsakat av hur min fråga till honom är ställd. När jag frågar ”…do you read anything at the table?” syftar jag specifikt på honom och hans läsande i en viss kontext. Rizgars reflekterar detta i sitt svar ”Yeah I read Koran. Every day I read Koran.” Analysen av intervjuutdraget leder mig till slutsatsen att Rizgar inte känner sig bekväm med att tala om sig själv och sin koranläsning på ett sådant personligt sätt. Därför växlar han i nästa tur från *I* till de mer generella pronomenen *somebody* och *he*. Genom att byta pronomen blir innebörden i hans förklaring av varför han inte vill prata om sin koranläsning mer generell och mindre personlig. Att använda generella pronomen är en strategi som hjälper honom att uttrycka att koranläsningen inte är karakteristisk bara för honom som individ utan är en skriftpraktik som även många andra personer engagerar sig i. Han kan då tala om sin koranläsning men samtidigt i viss mån distansera sig själv från sina utsagor. Innehållet i det han säger, dvs. att han inte vill samtala om att han läser koranen, och hans val av pronomen ger därmed en samstämmig bild av hans förhållningssätt till skriftpraktiken. Samtidigt kan Rizgars användning av pronomenen *somebody*, *you*, *he* och *everybody* ses som ett försök att göra hans upplevelser av hur det är att läsa koranen mer trovärdiga. *Everybody*, dvs. alla som läser koranen, känner sig avslappnade. Följaktligen är Rizgar inte ensam utan delar dessa erfarenheter med många andra personer.

Att prata om att man läser koranen är något Rizgar förknippar med *tough* (’hårda’) muslimer, och han vill inte identifiera sig som en sådan (Ri 100401:18–19). I stället ser han sitt deltagande i skriftpraktiken koranläsning som en privat aktivitet som han utför för att han själv mår bra av det. Rizgar fjärmar sig från bilden av hårdföra muslimer som hotar och tvingar sin religion på andra. Han närmar sig däremot den typ av religion som förespråkas i sekulariserade länder som Sverige där religionen hör till det privata området. Jag hjälper honom i detta närmande genom att säga att även jag läser bibeln ibland.

Rizgar ger uttryck för ett instrumentellt perspektiv på aspekten språk i trons skriftpraktiker. Han ser på språk utifrån ett nyttoperspektiv, på samma sätt som när han tänker på den nytta han har haft av engelska i sitt arbetsliv. Att läsa koranen på arabiska har inget egenvärde för honom. Det centrala för honom är ordens innebörd och hur läsningen påverkar honom känslomässigt.

Sfi-studiernas skriftpraktiker deltar Rizgar inte i när han befinner sig i sitt hem men däremot förbereder han sig för att delta i dessa skriftpraktiker i sfi-skolan genom att ta han med sig en anteckningsbok dit (Ri 100401:13–14). Anledningen till förflyttningen av denna artefakt är inte att han vill använda anteckningsboken i de skriftpraktiker han deltar i inom sfi:s sociotextuella

domän utan att han inte vill behöva be läraren ge honom papper när hon säger att han måste skriva. Hans syfte med att ta med anteckningsboken verkar alltså snarare vara att undvika att vara oartig mot läraren än att använda den i skriftpraktiker som syftar till att han ska lära sig svenska.

Rizgars förberedelser inför att kunna delta i arbetssökandets skriftpraktiker visar att han fortfarande är uppfylld av arbetet som HSE. Dokumenten han har sparat på sin hårddisk är viktiga för honom. De är artefakter som förbinder hans nuvarande liv i Sverige både med HSE-arbetet i hans skriftbrukshistoria och med framtiden då han hoppas få ett liknande arbete.

5.2.3 Rizgars skrifthändelser i sfi-klassrummet

Först beskrivs och analyseras här två skrifthändelser som ur flera perspektiv är representativa för hur Rizgar brukar delta i skrifthändelser i sfi-klassrummet. I den första skrifthändelsen är arbetsformen helklassundervisning och i den andra skrifthändelsen är arbetsformen gruppövning. Att två skrifthändelser har valts ut beror på att Rizgars deltagande varierar mycket beroende på vilken arbetsformen är.

> *Det är fredag, klockan är lite över elva och den sista av veckans lektioner har inletts. Rizgar och hans klasskamrater har fått i uppgift att fylla i en övning för att träna på att böja adjektiv men Rizgar ritar figurer i häftet. Bredvid honom sitter Maria. Rizgar visar henne figurerna han har ritat i adjektivhäftet och båda skrattar. Några minuter förflyter innan Anna med snabba steg går fram till whiteboardtavlan, suddar ut det som finns där och säger ”Vi tar den första övningen.” Rizgar suckar, skakar lite på huvudet och lutar sig bakåt på stolen. Han knäpper händerna över magen och ser på Anna. Medan hon fortsätter att sudda tavlan säger hon att hon inte hade tänkt att det skulle bli så här mycket grammatik i dag och så skrattar hon lite urskuldande. Rizgar skrattar också lite, ser på henne och säger ganska tyst ”God bless you.” Anna sätter igång genomgången och ber de studerande en i taget att läsa upp vad de har skrivit i adjektivhäftet. Hon fördelar frågorna i den ordning de sitter i klassrummet. Maria som har sett vad Rizgar har skrivit i sitt häfte rättar det han har fyllt i. Rizgar böjer sig fram, tittar leende på henne och säger ”Tack.” Under tiden fortsätter Anna be en studerande i taget att läsa upp vad de har skrivit, frågar varför de har skrivit så och skriver upp de rätta svaren på whiteboardtavlan. Hittills har Rizgars penna legat på bordet framför honom men nu tar han upp den och börjar skriva av det Anna skriver på tavlan. Anna frågar de studerande hur de har böjt*

adjektiven och många vill svara men inte Rizgar. Han ställer heller inga frågor till Anna under genomgången. Men när Hassan frågar om böjningen av adjektivet svart *och Anna snabbt rabblar till svar ”Svart, svart, svarta” skrattar Rizgar och säger ”That was so quick!” för han är imponerad av hur snabbt Anna kan prata. När det är Rizgars tur att svara läser han upp meningen ”Vädret är fint.” Och eftersom han har böjt adjektivet rätt skriver Anna upp meningen på tavlan. Genomgången fortsätter ytterligare ett par minuter och Rizgar fortsätter att ömsom se på tavlan och ömsom i sitt adjektivhäfte där han då och då skriver. När den sista meningen i övningen är uppläst säger Anna ”Vi stoppar där.” Rizgar tittar på henne och säger ganska tyst ”Take a break”. Han vill ha rast.*

Lärarens syfte med den helklassgenomgång hon initierar är lärande med fokus på innehåll, närmare bestämt att de studerande ska lära sig adjektivens böjning i obestämd form. Bakom Rizgars deltagande i skrifthändelsen ligger däremot andra syften. Hans interaktion med läraren verkar enligt mina observationer syfta till att skapa social kontakt snarare än att fokusera på adjektivens böjning. Han ställer inga frågor till henne och svarar inte på några av hennes frågor utom den som är riktad till direkt till honom. Det han i en intervju senare samma dag berättar om sitt syfte med deltagandet överensstämmer med observationerna: ”Because she put like one behind one each other should answer. So I didn’t want to (skrattar) to be rude to not answer. That’s why I’m answering. I’m telling you frankly. I’m answering. I don’t want to be rude to her. It’s not about to understand. Or to learn.” Rizgar deltar alltså i skrifthändelsen för att undvika att vara oförskämd mot läraren och säger uttryckligen att han inte har för avsikt att förstå eller lära sig. Han räknar ut vilken uppgift läraren kommer att fråga honom om och förbereder sig för att kunna svara på den. Rizgar fyller inte i adjektivövningen innan helklassgenomgången utan under den, när han inser att han kommer att få en fråga av läraren eftersom hon frågar var och en i klassrummet utifrån var de sitter. Trots att det kan betraktas som märkligt att vara sfi-studerande men inte ha som syfte att lära sig svenska är han ärlig och talar om detta för mig. Ett annat syfte med hans deltagande är att han ska ha något att sysselsätta sig med (Ri 100416:19–21). Min tolkning är att detta syfte är orsaken till att han fortsätter han att fylla i adjektivövningen även efter att han har svarat på lärarens fråga.

Det språk Rizgar använder vid samtliga de tre tillfällen då han talar med läraren under skrifthändelsen är engelska. I sin interaktion med bänkkamraten Maria talar han däremot svenska. Det är troligt att interaktionen mellan dem hade varit mer inriktad på sociala kontakter och att de hade talat

mer med varandra om de hade talat på engelska. Nu talar de relativt lite och deras muntliga interaktion är främst inriktad på adjektivböjningen. Vid ett par tillfällen rättar Maria på eget initiativ i Rizgars adjektivövning. Rizgar protesterar inte och verkar inte ha något emot att hon gör ändringar i hans text.

Rizgars deltagande i helklassgenomgången kännetecknas av att han är relativt allvarlig. Helklassgenomgång verkar vara en arbetsform som i liten utsträckning ger honom tillfälle att skämta med klasskamraterna eftersom läraren hela tiden deltar i skrifthändelsen och påverkar vad de övriga deltagarna fokuserar på. I gruppövningar är det lättare för Rizgar att initiera skrifthändelser som syftar till sociala kontakter med klasskamraterna eftersom lärarens närvaro då är mindre påtaglig. Även om hon brukar befinna sig i klassrummet under grupparbetena är det bara under delar av skrifthändelserna i grupp som läraren interagerar direkt med Rizgar och hans gruppmedlemmar. Här följer ett exempel på en skrifthändelse där Rizgar samarbetar i grupp. Jag har valt ut denna skrifthändelse eftersom den är representativ för hur Rizgar förhåller sig till och deltar i skrifthändelser där arbetsformen är grupparbete.

> *Det är tisdag morgon och Rizgar har lämnat klassrummet för att ringa ett privatsamtal när Anna säger att de ska sätta sig i samma grupper som i går. Stolar börjar skrapas mot golvet och medan alla letar rätt på sina gruppmedlemmar kommenterar någon att Rizgar inte är i klassrummet. ”Han kommer nog tror jag” säger Anna och några skrattar lite. Det bildas fem grupper med fyra personer i varje. Till Maryam från Iran, Muhammed från Afghanistan och Savitree från Thailand som har satt sig ner tillsammans säger Anna ”Men då kan Rizgar komma hit.” När alla verkar ha hittat till sina grupper berättar Anna att de ska få ett papper med sex meningar som innehåller grammatiska fel. Deras uppgift är att tillsammans tänka ut vad det är för fel på meningarna, skriva dem rätt och sedan förklara med grammatik varför det är fel. Anna går runt i klassrummet och delar ut stencilen med meningarna. Sorlet av röster stiger när de studerande börjar prata i grupperna. Efter tio minuter kommer Rizgar in i klassrummet. Anna visar honom vilka han ska samarbeta med och han går och sätter sig med Maryam, Muhammed och Savitree som redan har hunnit till den fjärde meningen på stencilen. Rizgar börjar däremot läsa den första meningen högt. ”Varför du kom inte till skolan i går?” läser han och skrattar. Han kontrollerar sedan med Muhammed att han har förstått uppgiften rätt. Efter en liten stund börjar Rizgar prata*

om den andra meningen på stencilen, ”Vilken adress du bor på?” Muhammed säger att han tror att det heter ”Vilken adress bor du på?” men Rizgar argumenterar för att det ska vara ”Vilken adress på bor du?”, och föreslår att de ska fråga läraren. Rizgar ser på Anna och säger ”Come here please.” Anna kommer fram till gruppen och förklarar att hon inte kommer att hjälpa dem nu utan att de först ska diskutera tillsammans. Rizgar försöker trots detta få ett svar från henne men erkänner samtidigt att han genom sin fråga försöker fuska. Han säger ”I’m gonna cheating. ’Vilken adress på bor du?’ Is that okay?” När Anna uppmanar honom att prata med sina kompisar förklarar Rizgar att han redan har frågat dem. ”De inte answer mig.” hävdar han. Anna ser på Maryam och Muhammed och inskärper att det är väldigt viktigt att de förklarar för varandra. Men nu skrattar Rizgar högt och erkänner att han skämtade när han sade att de inte svarar honom. Maryam kallar leende Rizgar för ”Shaytan”, alltså en listig filur och Rizgar håller leende med henne ”Jag är Shaytan. I’m a bad guy” bekräftar han.

När Anna har lämnat gruppen ser Rizgar på Savitrees stencil och berömmer henne. ”Savitree, du duktig!” utropar han. ”Jag kopierar från Savitree bättre” konstaterar han sedan och Savitree är med på detta. Hon läser upp sina meningar och Rizgar upprepar efter henne och skriver av dem.

Gruppen fortsätter sedan diskutera den andra meningen på stencilen men Rizgar verkar inte ta diskussionen på så stort allvar. Anna kommer efter en stund fram till dem med en stencil med positionsscheman som ska hjälpa dem med ordföljden i meningarna. När Anna går säger Rizgar ”Yes sir” och ler mot henne. Han pekar sedan på positionsschemat och säger till Savitree ”Du måste fylla på this.” Savitree styr positionsschemat mot Rizgar och säger skrattande att han måste hjälpa henne för hon kan inte. Rizgars svar blir ”You’re sitting with the most laziest student in the whole of Sweden.”

Maryam börjar tala på persiska med Muhammed om meningen ”Vilken adress du bor på?” Rizgar skrattar då, ser på henne och säger ”Ingen problem. What you say I can understand you.” Han förstår henne oavsett vilket språk hon pratar på.

Rizgar får nu syn på det lexikon som ligger framför honom på bordet och frågar Maryam ”Det är qamus farsi?” Han undrar om det är ett persiskt lexikon. Rizgar talar sedan med Maryam och Muhammed om vad lexikon heter på olika språk

och i samtalet växlar han mellan arabiska, kurdiska, persiska, svenska och engelska. Han lyfter upp lexikonet, börjar läsa högt ur det och kommenterar efter en stund "It's Kurdish Arabic". Han tycker att persiska är som en blandning av kurdiska och arabiska.

När Rizgar har lagt ifrån sig lexikonet ser han på Savitree och lägger märke till att hon skriver med vänster hand. Han säger till henne "How can you write on that way? Can I see?" Rizgar lånar Savitrees penna och provar att skriva med vänster hand han också. Muhammed och Rizgar skrattar medan Rizgar skriver. Rizgar säger att det är mycket svårt, ler och lämnar sedan tillbaka pennan till Savitree.

Att några av Rizgars klasskamrater i början av skrifthändelsen skrattar då de inser att han inte är i klassrummet beror troligen på att det är långt ifrån den första gången detta händer. Skrattet är knutet till att de uppfattar Rizgar som en person som inte följer de vanliga förväntningarna på en sfi-studerande.

I sitt deltagande i skrifthändelsen är Rizgar mindre inriktad på att utföra den uppgift läraren har givit gruppen än vad de övriga gruppmedlemmarna är. Hans interaktion med dem är i stor utsträckning inriktad på att upprätthålla sociala kontakter. Han berömmer t.ex. Savitree för att hon är duktig. Hans deltagande kännetecknas vidare av en lekfull och utforskande attityd. Detta märks bl.a. när han läser i det persiska lexikonet och när han provar att skriva med vänster hand som Savitree. Även i sin interaktion med läraren är han lekfull. Han tilltalar vid ett par tillfällen henne med "Yes sir", som om hon vore hans överordnade i det militära. Detta tilltalssätt kan betraktas som ett sätt för honom att förhålla sig till relationen mellan honom själv och läraren. Han skämtar om att hon är överordnad honom och att hon har rätt att instruera honom om vad han ska göra i klassrummet. Samtidigt kan detta sätt att tilltala läraren ses som en koppling till Rizgars erfarenheter av att arbeta med amerikansk militär i Irak.

Rizgar identifierar sig som lat genom att kalla sig själv "the most laziest student in the whole of Sweden" och genom att kopiera Savitrees meningar. I samtalet mellan Rizgar, läraren och de övriga i gruppen bygger han även upp ett jag som en person som inte förstår, och en "bad guy", dvs. en skämtare och orosstiftare.

Det muntliga språk Rizgar använder under interaktionen kännetecknas av flerspråkighet och kodväxling. Han talar främst engelska, både då han talar med gruppmedlemmarna och då han talar med läraren, men han talar även svenska, arabiska, kurdiska och lite persiska. Ofta växlar Rizgar mellan två eller fler språk i en och samma mening. Genom sin kodväxling använder han många av de språkliga resurser han har till hands. Rizgars kommentar till Maryam när hon talar persiska med Muhammed är också en markering som

visar hans öppna attityd till språk. När han säger ”What you say I can understand you” visar han att han är öppen för att Maryam pratar persiska under skrifthändelsen, och han säger detta på engelska. Han visar således både genom vad han säger och genom sitt flitiga kodväxlande att han har en positiv attityd till användningen av och växlingen mellan många olika språk.

Under denna skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän initierar Rizgar två skrifthändelser inom fritidens sociotextuella domän. I den ena av dessa läser han ur ett persiskt lexikon av intresse; för att få reda på hur ord ser ut på persiska, eller för att visa intresse för en artefakt som hans klasskamrater använder. I den andra utforskar han hur det är att skriva med vänster hand.

5.2.3.1 Muntligt och skriftligt medierade skrifthändelser

De skrifthändelser Rizgar deltar i under observationsveckan kan delas in i muntligt respektive skriftligt medierade. De muntligt medierade skrifthändelserna är fler och kommer här att analyseras först. I analysen av dem belyses aspekterna artefakter, deltagande och språk.

De artefakter som ingår i muntligt medierade skrifthändelser är främst texter i pappersformat.

Rizgars deltagande i muntligt medierade skrifthändelser består i att muntligt svara på muntliga frågor från läraren, att delta i samtal med klasskamrater och lärare utifrån texter, att muntligt förklara ord och uttryck för andra studerande samt att muntligt efterfråga information från läraren eller klasskamrater. När Rizgar efterfrågar information från läraren sker även detta oftast under gruppövningar. Det är vanligare att Rizgar muntligt förklarar svenska ord och uttryck för sina klasskamrater än att han muntligt efterfrågar information från dem. Vid några tillfällen tar klasskamrater initiativ till att förklara ords betydelse för Rizgar. Han deltar mer aktivt i diskussion som sker i grupp än i helklass. Det är vanligtvis under gruppövningar som Rizgar muntligt svarar på frågor från läraren. Vid helklassgenomgångar svarar han på frågor som läraren riktar direkt till honom men tämligen sällan på frågor som läraren riktar till hela klassen.

En analys av aspekten språk i muntligt medierade skrifthändelser visar att Rizgars deltagande i skrifthändelserna kännetecknas av flerspråkighet. De studerande i klassen har sitt ursprung i många olika länder. Det finns flera arabisktalande och engelsktalande men Rizgar är den ende kurdisktalande. Vid samtal med persisktalande använder han dock ibland kurdiska. Men i första hand verkar han föredra att tala engelska under skrifthändelserna för han väljer engelska så länge interaktionen fungerar på detta språk. När läraren eller en klasskamrat ber honom växla från engelska till svenska gör han det, åtminstone en stund. Under skrifthändelser där Rizgar samarbetar med klasskamrater i grupp kodväxlar han mycket mellan engelska, arabiska, kurdiska och svenska. Han använder sina kunskaper i arabiska, engelska,

kurdiska och ibland svenska till att förklara för klasskamrater. Ibland förklarar han först på ett språk och sedan på ett annat (Rfo 100412; Rfo 100413; Rfo 100414).

För de skriftligt medierade skrifthändelserna gäller att de allra flesta innefattar såväl läsande som skrivande. Dock kan de delas in i skrifthändelser där Rizgar i större utsträckning läser och andra där han i större utsträckning skriver. Rizgar deltar i fler skrifthändelser där han främst läser än sådana där han främst skriver. I det följande analyseras först skrifthändelser där Rizgar huvudsakligen läser och här fokuseras aspekterna språk, artefakter och processer.

Det språk Rizgar läser på i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän är nästan uteslutande svenska. Alla texter som läraren delar ut till de studerande är skrivna på svenska. Rizgar läser dock även enstaka texter på engelska, exempelvis i samband med att han under en lektion i datasalen använder Google translate för att översätta engelska ord till svenska.

Den vanligaste artefakten vid skriftligt medierade skrifthändelser där Rizgar huvudsakligen läser är text i pappersformat. Denna artefakt ingår i nästan alla skrifthändelser som läraren initierar och oftast har den formen av en stencil eller ett häfte som läraren har delat ut vid ett tidigare tillfälle eller delar ut i samband med skrifthändelsen. Läroböcker läses däremot inte av Rizgar eller hans klasskamrater under observationsveckan. I ungefär hälften av de skrifthändelser läraren initierar läser Rizgar texter som läraren skriver på whiteboardtavlan. I några skrifthändelser läser Rizgar text som läraren projicerar med hjälp av en oh-apparat. De flesta texter Rizgar läser under observationsveckans skrifthändelser är linjärt ordnade. Några icke-linjärt ordnade texter ingår också och dessa består av tabeller, scheman och diagram; exempelvis ett träningsschema i tabellform och ett cirkeldiagram över antalet överviktiga i Sverige.

Processerna Rizgar utför vid tyst läsning är bl.a. översiktsläsning och sökläsning. Högläsning är ovanligare än tyst läsning. En process Rizgar deltar i vid högläsning är s.k. körläsning då uttal övas genom att läraren först läser texten högt och Rizgar och de övriga studerande tillsammans läser efter henne.

I analysen av de skriftligt medierade skrifthändelser där Rizgar främst skriver belyses aspekterna deltagande, artefakter och processer.

Vid sitt deltagande i skrifthändelser interagerar Rizgar med de övriga studerande och läraren. Hans deltagande i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän kännetecknas av att han sällan själv tar initiativ till att skriva utan huvudsakligen skriver när läraren uppmanar honom och de övriga studerande att skriva. Lärarens uppmaning kan vara muntlig, exempelvis vid diktamen då hon ber dem ta fram papper och penna och skriva, eller skriftlig, genom att hon delar ut en text som de ska fylla i. Rizgar antecknar sällan det läraren skriver på whiteboardtavlan. Under skrifthändelser inom

fritidens sociotextuella domän tar Rizgar däremot vid interaktion med klasskamrater ibland initiativ till att skriva korta texter.

De artefakter Rizgar oftast använder vid skriftligt medierade skrifthändelser där han främst skriver är papper och penna. Varken Rizgar eller hans klasskamrater utan endast läraren producerar text på whiteboardtavlan under lektionstid. De artefakter Rizgar använder när han skriver är liksom när han läser huvudsakligen traditionella, dvs. främst papper och penna. Ny informationsteknologi används inte i många av skrifthändelserna. Rizgar tar inte med sig sin dator till skolan och det är endast under en lektion som äger rum i datasalen som han använder dator. I det klassrum där de flesta lektionerna äger rum finns ett antal stationära datorer men dessa används inte under observationsveckan.

Processer Rizgar utför vid skrivande består bl.a. i att kryssa i eller fylla i rätt svarsalternativ i en text som läraren har delat ut, att kopiera det en klasskamrat har skrivit, det som läraren skriver på tavlan eller det som läraren läser upp eller att redigera en text som han har skrivit och i vilken läraren har kommenterat vad som är fel. För alla dessa processer gäller att skrivandet i stor utsträckning är integrerat med läsande.

5.2.3.2 Aspekterna sociotextuell domän, initiering och syfte

Den sociotextuella domän som de flesta av Rizgars skrifthändelser hör till är sfi:s. Ett fåtal skrifthändelser hör till fritidens respektive den kommunala flyktingmottagningens sociotextuella domäner. Vidare finns en skrifthändelse som hör både till sfi:s och fritidens sociotextuella domäner samt en skrifthändelse som hör både till sfi:s och kommunens flyktingmottagnings sociotextuella domän. Därutöver finns några skrifthändelser vars sociotextuella domän är oklar. Vid de senare använder Rizgar sin mobiltelefon genom att trycka på dess display.

Bakom initieringen av de skrifthändelser som hör till sfi:s sociotextuella domän står i den övervägande delen av fallen läraren Anna som undervisar alla lektioner under klassrumsobservationen. De skrifthändelser inom fritidens sociotextuella domän som Rizgar deltar i initieras oftast av honom själv, men ibland av en annan sfi-studerande. Förenad med skrifthändelsernas initiering är organiseringen av den kunskap som ingår i dem (jfr Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Hjelmér 2012:17f.; Norlund Shaswar 2012*a*). Skrifthändelser initierade av läraren kännetecknas av en vertikal diskurs och ingår i en utsträckt pedagogisk process där läraren ansvarar för att bedöma de studerandes kunskapsnivå. De skrifthändelser Rizgar initierar består i stället av fristående delar och är inriktade på att stärka känslomässiga band mellan deltagarna.

Syftet bakom de flesta skrifthändelser som läraren initierar är enligt min tolkning främst lärande, d.v.s. att de studerande ska lära sig undervisningens innehåll. De allra flesta av skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän

under observationsveckan har utifrån lärarens perspektiv detta syfte. För ett fåtal av de skrifthändelser som initierats av läraren blir det observerbart att syftet lärande är kombinerat med syftet bedömning. Att skrifthändelserna även syftar till bedömning blir synligt exempelvis genom att läraren tar in och rättar de texter som de studerande producerar eller genom att Rizgar kommenterar att han har gått länge i sin sfi-grupp. Genom denna kommentar blir det tydligt att syftet bedömning är kopplat till de studerandes övergång från en till en annan av de olika sfi-grupperna på skolan. Övergången sker fortlöpande och äger rum även under observationsveckan genom att studerande börjar i Rizgars grupp (Rv 100412; Rfo 100412). Att syftet bedömning endast aktualiseras i ett fåtal skrifthändelser kan bero på att inga prov genomförs strax innan, under eller direkt efter observationsveckan. Ett mindre antal skrifthändelser initierade av läraren syftar utifrån lärarens perspektiv till att ge de studerande information om vad det innebär att vara sfi-studerande, om undervisningen eller andra aktiviteter som de kan delta i. De syften Rizgar har med sitt deltagande i skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän sammanfaller dock sällan helt med lärarens. Han deltar inte främst för att lära sig svenska utan hans syften med att delta i skrifthändelser inom såväl sfi:s som fritidens sociotextuella domäner är enligt min tolkning snarare att knyta och upprätthålla sociala kontakter med läraren och de studerande samt att sysselsätta sig. Rizgar knyter kontakter bl.a. genom att utbyta information och skämta med klasskamrater och lärare.

5.2.3.3 Aspekterna tid och plats

Aspekterna tid och plats är nära sammanlänkade och analyseras därför tillsammans. Först ges en kort beskrivning av sfi-skolan som plats och därefter utforskas hur Rizgar förhåller sig till aspekten plats.

Den skola där Rizgar läser sfi har nybyggda, ljusa och fräscha lokaler (Rfi 100312; Rfo 100412; fotografier 100412–100416). På morgnarna, innan den första lektionen ska börja, samlas många av de sfi-studerande i cafeterian. När klockan är halv åtta är det nästan tomt i cafeterian men allt eftersom kommer fler och fler studerande som sätter sig ned runt borden i cafeterian och pratar. Språk från olika delar av världen blandas. Några lärare passerar genom cafeterian men sätter sig inte ner. När klockan är halv nio är det dags för dagens första lektion (Rfo 100412).

Rizgars förhållningssätt till plats inom klassrummet kännetecknas bl.a. av att han under observationsveckan ofta sitter långt fram i klassrummet. När han arbetar enskilt eller deltar i skrifthändelser i helklass sitter han lika ofta ensam som bredvid en klasskamrat. Vid ett av observationstillfällena berättar han dock för mig att han brukar sitta ensam (Rfo 100412). Hans förhållningssätt till tid och plats under lektionstid kännetecknas vidare av att han ofta lämnar klassrummet under lektionerna, ibland för att hans

mobiltelefon ringer och ibland för att hämta en kopp te eller kaffe. Vid ett par tillfällen går han ut under gruppövningar men vanligast är att han lämnar klassrummet under skrifthändelser i helklass där läraren leder en genomgång eller informerar klassen om något. Vid ett av dessa tillfällen när Rizgar reser sig och går kommenterar läraren detta genom att säga ”Han gick ut nu. Mitt under informationen.” Flera studerande skrattar (Rv 100413). Lite senare under lektionen går även läraren ut ur klassrummet och när hon kommer in igen berättar hon att Rizgar ringer ett privatsamtal och säger till mig ”Han går sina egna vägar” (Rfo 100413). Att Rizgar går ut ur klassrummet under lektionerna är alltså något som både läraren och hans klasskamrater lägger märke till.

Läraren uttalar ingen tydlig kritik gentemot Rizgars förhållningssätt till tid och plats när han lämnar klassrummet under lektionerna. Däremot riktar hon sig vid två tillfällen till hela klassen och markerar att det är hon som styr över aspekterna tid och plats under lektionstid. Vid det första tillfället informerar hon klassen och speciellt de nya studerande, om reglerna för klassrummet. I dessa ingår regler för hur de studerande ska förhålla sig till tid och vad de får göra på den plats där lektionerna sker, dvs. klassrummet. Hon säger att de ska komma i tid till lektionerna för att visa respekt för klasskompisar och lärare, och att de aldrig får prata i mobiltelefon i klassrummet men kan gå ut och prata om de har ett mycket viktigt samtal (Rv 100412). Det andra tillfället när läraren markerar att hon styr över tid och plats infaller när många studerande kommer sent till klassrummet efter en rast. Läraren säger då med emfas och kritisk stämma till de studerande ”Vi måste respektera de tider som finns.” Medan klasskamraterna lyssnar ber då Rizgar henne om ett förtydligande av vad hon menar. Fram tills att Rizgar ber om detta förtydligande har läraren riktat sig till hela klassen men genom Rizgars fråga hamnar lärarens uppmärksamhet under en stund mer på honom och hans förhållningssätt till aspekterna tid och plats. Läraren riktar sig till Rizgar medan de övriga studerande lyssnar och använder pronomenet *du* när hon talar. Hon säger ”Om du smyger ut utan att störa alla, då är det inga problem.” Det är dock inte säkert att hon här endast avser honom personligen för hon använder ofta under observationsveckan pronomenet *du* även när hon riktar sig till hela klassen. Därför finns här en dubbeltydighet. Lärarens förhandling med Rizgar kring tid och plats är dels riktad till alla studerande, men dels också fokuserad specifikt på honom. Eftersom han är en av de studerande i klassen som oftast går ut ur klassrummet under lektionstid är det troligt att läraren främst tänker på honom när hon säger detta. Genom att läraren som representant för sfi:s sociotextuella domän vid dessa två tillfällen markerar att det finns regler för tid och rum tydliggör hon att Rizgar inte själv fritt kan avgöra när och hur han ska röra sig in i och ut ur klassrummet. Reglerna för aspekterna tid och plats är integrerade med för-

väntningar på Rizgars deltagande i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän men Rizgar följer inte dessa förväntningar.

Rizgars uppfattning om tid i förhållande till sfi-utbildningen kännetecknas vidare av att hans syfte med att komma till sfi-skolan är att spendera tid där: ”Like I told you, I’m coming here just to spend some time, not sitting home.” Han har gott om tid: ”And I have a lot of free times. So my free times most I spend it here” (Ri 100416:4–7). Han förklarar att de flesta studerande kommer till skolan för att de inte vill känna sig ensamma hemma. De kommer inte för att lära sig språket för den typen av språk kan man lära sig på en månad (Ri 100322:22–23). I ett samtal med en klasskamrat under en lektion berättar Rizgar skrattande varför han kommer till skolan: ”Like all my hours I come here. I’m sitting drinking coffee and tea.” Han skrattar högt och säger sedan “It’s like a tea shop for me. It’s like a tea shop for me here the class.” Han skrattar igen och säger sedan att han har roligt och tycker om att vara där (Rv 100413). I detta samtal liknar Rizgar alltså sfi-skolan vid en cafeteria, en plats dit han kommer för att ägna sin tid åt att dricka te eller kaffe, trivas och ha roligt. Denna inställning till tid i förhållande till sfi-undervisningen är nära knuten till hur han värderar de skrifthändelser som äger rum i klassrummet.

5.2.3.4 Identifikation och värderingar

För att undersöka Rizgars identifikation och värderingar knutna till skrifthändelser studeras dels utsagor från honom själv, klasskamraterna och läraren och dels hans deltagande under skrifthändelserna. När det gäller hans deltagande fokuserar jag på hans lingvistiska strategier vid muntlig interaktion. Att förutom Rizgars egna utsagor även studerar utsagor från andra beror på att Rizgars identifikation i förhållande till skrifthändelserna i klassrummet byggs upp genom interaktion mellan honom och de övriga deltagarna i de skrifthändelser där han deltar.

Rizgars personliga identitet, eller hans jag, byggs upp genom att han beskriver sig själv som galen. Detta gör han bl.a. under en skrifthändelse i datasalen då han renskriver en uppsats om vad han gör på fritiden. Under skrifthändelsen säger han till mig att min forskning kommer att bli konstig eftersom jag har valt att undersöka den galnaste kurden på jorden. Anledningen till att han fäller denna kommentar är att i uppsatsen, som han just har givit till mig, har han beskrivit sina fritidsaktiviteter på ett mycket fantasifullt sätt (Uppsatsen återges i avsnitt 5.2.3.7). Han menar således att uppsatsen är ett uttryck för hans galenskap (Rfo 100415). Rizgar säger vidare i intervjumaterialet att i sfi-klassrummet brukar han inte läsa och skriva utan i stället hela tiden skämta, prata med andra och orsaka problem (Ri 100401:67–68). Detta gäller enligt mina observationer skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän men i än högre utsträckning skrifthändelser som hör både till sfi:s och fritidens sociotextuella domäner. Även om Rizgars

klasskamrater ofta skrattar åt hans upptåg och skämt under lektionerna kan jag ibland ana en viss irritation hos dem. Det händer att vissa klasskamraterna i likhet med honom själv beskriver honom som en galen eller onormal person. En irakisk studerande förklarar för mig på engelska att Rizgar inte är en riktigt normal eller vanlig studerande utan ”crazy” (Rfo 100413; Rfo 100414). Han säger att han är orolig för hur det ska gå med min forskning när jag har valt att undersöka Rizgar.

Rizgars identifikation kan även studeras genom ett fokus på hans rörelse in i och ut ur klassrummet under skrifthändelserna. Det är, som nämnts tidigare, vanligt att han går ut ur klassrummet under skrifthändelserna. Detta är han inte ensam om bland de studerande, men jämfört med sina klasskamrater tenderar han att gå ut oftare. När han är på väg ut ur klassrummet ser han ibland på mig och skrattar. Då uppfattar jag hans skratt och hans ögonkontakt med mig som uttryck för självironi i förhållande till sitt eget beteende. Det är som om han ser på mig och tänker ”Titta, nu går jag ut mitt under lektionen igen.”

En del av Rizgars personliga identitet som verkar motstridig med den ovan beskrivna bilden av honom som en person som inte följer förväntningarna på en sfi–studerande består i att han under skrifthändelserna är mån om att inte uppfattas som oförskämd av sina klasskamrater, läraren eller mig. Ett exempel på detta äger rum under en gruppdiskussion kring varför barn är mindre fysiskt aktiva i dag än tidigare. I texten de ska diskutera finns en bild på ett överviktigt spädbarn. Rizgar visar mig bilden på spädbarnet och säger ”Do you see this. Is it a baby or a cow?” Han skrattar och säger ”Isn’t that strange?” Jag skrattar lite. Han vänder sig sedan mot läraren som går förbi och säger ”You couldn’t find a picture, only this one?” Lite senare, när Rizgar har pratat en stund om texten med de andra deltagarna i hans grupp, har han blivit övertygad om att barnet lider av en genetisk sjukdom. Han kommer fram till mig och ser allvarlig ut när han säger ”I’m sorry I joked about him. He’s sick. I didn’t know. I don’t like to joke with that.” Han går även fram till läraren och förklarar att han är ledsen över sina tidigare kommentarer (Rv 100416; Rfo 100416).

Rizgars personliga identitet som en artig person hamnar ibland i strid med en annan del av hans personliga identitet, nämligen hans starka integritet. I intervjumaterialet berättar Rizgar att sedan han började i sfi-skolan har han känt att lärarna har ställt personliga frågor till de studerande. Detta gällde t.ex. i samband med att han skulle skriva den tidigare nämnda uppsatsen om hans fritidsaktiviteter för då kände han att han inte ville berätta för lärarna vad han gör på fritiden (Ri 100416:43–47). Men Rizgar berättar att när han skulle skriva uppsatsen sade läraren att han inte behövde skriva sanningen och då fick han idén att hitta på och skriva skämtsamt. På så sätt slapp han berätta om sin fritid men kunde samtidigt undvika att vara oartig. Det hade nämligen varit oartigt att inte svara på lärarens frågor menar han.

”That’s why I’m joking a lot I think” säger Rizgar. Att skriva skämtsamt blev alltså en strategi för honom att både undvika att vara oartig och att bevara sin integritet genom att slippa berätta detaljer om sitt privatliv som han vill hålla för sig själv. Skämtandet kan beskrivas som en strategi Rizgar använder för att utöva motstånd mot en skoldiskurs som lärarna försöka inordna honom i. Denna diskurs utgår från att lärare har rätt att ställa personliga frågor till studerande och att studerande förväntas svara på dem. Rizgar och de övriga studerande har däremot inte möjlighet att fråga läraren om vad hon gör på fritiden.

Integritet som ett framträdande drag i Rizgars jag syns även i hans relation till klasskamraterna för han berättar i intervjumaterialet att trots att han skämtar med alla klasskamrater i klassrummet är han inte vän med dem utanför det (Ri 100416:4–7). Han vill först se hur människor är innan han bestämmer sig för vilka han ska bli nära, säger han.

Även Rizgars personliga identitet som en skämtare är begränsad till klassrummet. Att han där skämtar med alla förklarar han med ”Because it’s just a class” (Ri 100416:6–7). Utanför klassrummet är han helt annorlunda, för där har man ansvar, och kan inte göra det man gör i klassrummet. ”Like maybe is outside is more (…) more people, more thinking, more rules.” säger han. Sedan förklarar han att när han och hans vänner var barn gjorde de samma saker under lektionerna som han gör i dag. Han kontrasterar i intervjun de aktiviteter och identiteter som erbjuds honom i klassrummet mot dem som finns i hans liv utanför (Ri 100416:6–7). I klassrummet är han elev och detta innebär enligt hans tolkning att han inte har ansvar, vilket han däremot har i sitt liv utanför klassrummet.

Hur Rizgar identifierar sig i förhållande till skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän är även knutet till hur han ser på sambandet mellan ålder och studier. Han säger att nu är det svårare än förr att studera (Ri 100322:30–31). När han var yngre kunde han läsa mycket på kortare tid och ändå förstå det han läste men nu när han är äldre är det svårare att fokusera eftersom hjärnan har förändrats så att han får huvudvärk av att läsa (Ri 100322:30–31). Ibland när lärarna pressar honom till det så skriver han (Ri 100322:33–35). Men samtidigt ser han på sig själv som fri och menar att han kan välja om han ska följa lärarens påtryckningar och delta i skriftpraktikerna eller låta bli. Han säger att han gör valet utifrån vad han ser att han själv tjänar på. Lärarens påtryckningar är inte viktigast utan huruvida han kan dra nytta av att skriva. När det gäller valfriheten kontrasterar han sig själv både gentemot sitt yngre jag och gentemot andra kurder (Ri 100322:33–35).

Till Rizgars personliga identitet hör att han uppfattar att det är lätt för honom att lära sig språk och att detta kanske är något som Gud har givit honom. Om han kunde fokusera skulle de texter som läraren ger honom i klassrummet vara lätta för honom (Ri 100401:32–34). Att han inte har blivit

klar fort med sfi-utbildningen beror på att han inte är intresserad och inte kan fokusera, att han har ägnat så mycket tid åt att hjälpa sina bröder, och att undervisningen följer samma rutin varje dag (Ri 100322:22–23; Ri 100416:21–22).

När jag studerar Rizgars värdering av skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän utifrån observationerna av han agerar under lektionerna lägger jag märke till att han ibland ser lite uttråkad ut och inte verkar speciellt intresserad av undervisningen. Under den tid han tillbringar i klassrummet fokuserar han mer på sociala kontakter med klasskamraterna än på skrifthändelserna. I intervjumaterialet berättar han att han inte är intresserad av temat fritid som många av skrifthändelserna i klassrummet handlar om under observationsveckan (Ri 100416:43–47). Han är också negativ till det upplägg som undervisningen har. Samma lärare kommer och säger ”Hej!” och pratar och pratar och pratar och han känner sig yr. Han lär sig inget av att läraren står och pratar med hela klassen (Ri 100416:15–17; Ri 100416:32–34). De ska sitta i grupper och prata tillsammans men de pratar inte svenska utan engelska eller sitt modersmål (Ri 100322:22–23). När läraren pratar och Rizgar ser alla andra studerande som gör saker i klassrummet blir han sömnig, kan inte fokusera och känner att han inte kan röra sig eller göra vad han vill (Ri 100416:32–34). Problemen med att fokusera hade han inte när han arbetade i Irak och han har dem heller inte när han är ensam hemma i sin lägenhet (Ri 100416:34–40). Rizgar är inte heller intresserad av att lyssna på de ljudfiler läraren skickar till de studerande (Ri 100416:55–56).

En liknande negativ värdering av skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän ger han uttryck för i ett samtal med en klasskamrat under lektionstid. Han säger ”When I get e-mail from here about the text like to have to listen or something, directly I delete it. To the trash can. To the recycle bin.” Han skrattar medan han berättar detta. Klasskamraten undrar varför han gör så och då svarar han att när han får ett mejl från skolan blir han sjuk (Rv 100413). Samtalet med klasskamraten indikerar alltså att Rizgar inte bara är ointresserad av att lyssna på texten som läraren har mejlat till honom utan också känner en stark motvilja mot att lyssna på den.

Rizgars negativa värdering av ämnesinnehållet i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän verkar höra ihop med hans ointresse för studier över huvud taget. Han förklarar i intervjumaterialet att han har avslutat sina studier och inte längre orkar studera, men nu när han har kommit till ett annat land har han fått börja om från noll igen (Ri 100312:1–2). Att börja lära sig ett nytt språk och att börja skolan igen innebär att han får repetera sådant som han redan gjort, säger han. Lärarnas sätt att undervisa är detsamma som när han gick i skolan i Irak. ”It’s the same program. People sitting. Teachers talking. Grammatik. Talking, sitting in a group. ‘Bla bla bla’” (Ri 100416:47–49). Men trots allt finns vissa aktiviteter i skolan som

gör honom glad eller intresserad. Veckan innan observationen fick han exempelvis sex poäng av tio vid en diktamen och detta gladde honom. Redovisningen av grupparbeten om geografi och kultur i de studerandes hemländer intresserade honom också trots att han redan lärt sig om geografi och olika kulturer i skolan i Irak och av sina arbetskamrater i sitt arbete som HSE (Ri 100416:50–54).

Av stor betydelse för hur Rizgar värderar skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän är att hans kunskaper i engelska är så viktiga för honom. Han är rädd för att han ska förlora sina kunskaper i engelska om han lär sig svenska (Ri 100401:16–17). Han vill lära sig svenska men han vill inte glömma engelskan, dels för att den har hjälpt honom så mycket och dels för att han behöver kunna engelska för att kunna arbeta i sitt yrke i framtiden (Ri 100312:7–8). Därför har han sökt en kurs i engelska och om han kommer in ska han börja läsa den parallellt med sfi-studierna efter sommaren (Ri 100401:15–18). Kunskaperna i engelska gör också att han inte behöver lära sig svenska. Han pratar t.ex. engelska när han befinner sig i butiker (Ri 100416:22–24; Ri 100312:8–9). Rizgar tror att han skulle lära sig svenska om han behövde det för att få ett jobb i Sverige, eller av att ha svenska arbetskamrater, svenska vänner eller en svensk fru (Ri 100416:29–30; Ri 100401:21–22; Ri 100416:25–26). Genom den muntliga interaktionen på engelska kompenserar Rizgar för sin brist på erfarenhet av skriftpraktiker på svenska. Man kan fråga sig om Rizgars värderingar kopplade till skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän är mer påverkade av hans vilja att bevara kunskaperna i engelska än av hans ointresse för att lära sig att läsa och skriva på svenska.

5.2.3.5 Konflikter kring skrifthändelser i sfi-klassrummet

Bland de skrifthändelser som Rizgar deltar i under observationsveckan finns några som innehåller konflikter eller kritiska punkter i interaktionen mellan honom och andra deltagare. De kritiska punkter i interaktionen jag fokuserar på är sådana som uppstår till följd av att Rizgar utövar motstånd mot skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän. Här ges först en överblick över sådana skrifthändelser. Därefter beskrivs och analyseras en skrifthändelse där Rizgar och en klasskamrat hamnar i en konflikt som handlar om Rizgars deltagande i en skrifthändelse.

Rizgar visar motstånd mot skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän bl.a. genom att skämta, delta i skrifthändelser inom andra sociotextuella domäner eller lämna klassrummet under skrifthändelserna. Detta motstånd uttrycker han inte demonstrativt utan snarare som en följd av ett ointresse för det som händer i klassrummet. När han uttrycker ett sådant motstånd negligeras ibland hans beteende av klasskamrater och lärare och ibland skrattar de åt hans skoj och skämt. Vid andra tillfällen uppmärksammas och bemöts Rizgars motstånd genom kommentarer om hans beteende, ibland

när han är närvarande och ibland när han är frånvarande. När hans beteende kommenteras i hans närvaro kan detta beskrivas som att en konflikt i form av en förhandling inleds. De aspekter på Rizgars deltagande i skriftpraktikerna som aktualiseras vid förhandling om hans motstånd mot skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän är tid, plats, språk och aktivitet.

Jag inleder med att exemplifiera förhandling mellan Rizgar och läraren. Sådan förhandling med fokus på aspekterna tid och plats äger rum efter en skrifthändelse när Rizgar har renskrivit sin uppsats ”Tema fritid” i datasalen. När Rizgar ger den renskrivna uppsatsen till läraren förklarar hon att han inte har gjort det hon tänkte att han skulle göra. Han skulle först skriva en fortsättning på texten och sedan ändra den text han tidigare skrivit från presens till preteritum. Rizgar har bara ändrat texten till preteritum så nu vill läraren att han skriver mer. De samtalar en stund och därefter går Rizgar med på att fortsätta skriva på uppsatsen. Den förhandling som äger rum handlar alltså om hur skrifthändelsen ska utföras och hur mycket tid som ska avsättas för den. Rizgar avser att ägna kortare tid åt skrifthändelsen än vad läraren anser att han ska göra. Rizgar säger till läraren ”I was going to have a tea.” Läraren svarar ”Jag förstod att du tänkte det.” I sin förhandling med Rizgar är läraren alltså medveten om att hans avsikt med att avsluta skrifthändelsen är att koppla av.

Tid och plats som aspekter på Rizgars deltagande i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän aktualiseras även av läraren och de studerande vid tillfällen när Rizgar inte är närvarande. Ett exempel på detta kan hämtas från en skrifthändelse då Rizgar lämnar klassrummet när läraren nyligen har börjat informera klassen om att det finns motionspass som de kan delta i gratis. Rizgar visar genom att lämna klassrummet under skrifthändelsen att han inte prioriterar deltagandet i den. Han lämnar den plats och tid där skrifthändelsen äger rum för att ägna sin tid åt en annan aktivitet på en annan plats, utanför klassrummet. Klasskamraternas skratt kan beskrivas som deras reaktion på den konflikt som uppstår mellan Rizgars förhållningssätt till skrifthändelsen och det förhållningssätt sfi-studerande vanligtvis förväntas inta. Här förhandlar inte de studerande och läraren med honom utan förhåller sig till hans handlande genom att kommentera och reagera på det han gör medan han är frånvarande.

En annan aspekt på Rizgars skriftpraktiker i sfi-klassrummet är talat språk. Ett tillfälle då läraren och Rizgar förhandlar om användningen av talat språk i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän äger rum under en gruppövning då ämnet övervikt diskuteras. Av de fyra deltagarna i Rizgars grupp är tre, inklusive han själv, arabisktalande. Under gruppövningen ser Rizgar på läraren och säger ”Well you put three people on Arabic so we only speak Arabic.” Därmed inleds en förhandling mellan Rizgar och läraren om vilket språk som ska talas under skrifthändelsen. Läraren kommer fram till gruppen och säger “Rizgar, ni vet ju också varför ni är här.” Hon menar att

de är medvetna om att syftet med deras närvaro i sfi-skolan är att de ska lära sig svenska. Med denna kommentar lägger läraren alltså över ansvaret för språkvalet på Rizgar och hans klasskamrater i gruppen. Hon uppmanar sedan Rizgar och de övriga i gruppen att gå över till att tala svenska med varandra efter att de har förklarat för varandra på arabiska.

Det förekommer även förhandling mellan Rizgar, klasskamraterna och läraren kring hans deltagande under skrifthändelserna. Vid tillfällen då han gör annat än att delta i en pågående skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän händer det att en klasskamrat försöker få honom att börja delta i skrifthändelsen. Ett exempel på detta kan hämtas från en helklassgenomgång där läraren leder en uppföljning av en övning där adjektiv skulle strykas under i en text. Under helklassgenomgången ser läraren åt Rizgars håll men han sitter vänd bakåt och talar med en klasskamrat. Klasskamratens bänkkamrat pekar med sin penna åt lärarens håll för att uppmärksamma Rizgar på den lärarledda helklassgenomgång som pågår. Med sin gest med pennan försöker hon få Rizgar att avbryta det samtal han är engagerad och börja lyssna på den genomgång som läraren håller. Detta misslyckas för Rizgars reaktion är i stället att fortsätta interaktionen med klasskamraten som sitter bakom honom genom skratta och fortsätta att sitta bakåtvänd. Lärarens reaktion på Rizgars förhållningssätt till den skrifthändelse hon styr är att le. Hon väljer att inte kommentera eller på annat sätt uppmärksamma att han inte deltar i den pågående skrifthändelsen inom sfi:s sociotextuella domän.

Konflikterna tydliggör punkter på vilka Rizgars värderingar av sfi-studierna och hans deltagande i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän skiljer sig från vad som förväntas av en sfi-studerande. Man kunde tänka sig att dessa konflikter skulle kunna medföra att Rizgar ändrade sitt beteende eller sina värderingar men jag bedömer inte att så sker.

Här beskrivs en skrifthändelse där en konflikt uppstår mellan Rizgar och en klasskamrat.

> *Dagens första lektion har varit igång i en dryg halvtimme. Rizgar sitter vid en bänk i klassrummet och ser på en text som är projicerad på den stora vita duken längst fram i klassrummet.*
>
> > *Stefan och Anna är gifta. De har två glada flickor som heter Nora och Moa. Nora är sju år och har långt, blont hår. Moa är fyra år och älskar att klä sig i fina, rosa klänningar. Familjen lever ett lyckligt liv och bor i ett vitt hus i M-området i X-stad. Huset har två våningar. Den första våningen har tre rum och ett kök. Köket är litet och modernt och vardagsrummet är stort och ljust.*

I vardagsrummet finns en stor matta. På den stora mattan brukar barnen leka. På den andra våningen finns en stor hall, två sovrum ett tv-rum och ett badrum. I tv-rummet finns två soffor och ett lite bord. I de stora sofforna brukar familjen sitta på kvällarna. I hallen finns en bokhylla. I den stora bokhyllan står familjens böcker. Utanför huset har familjen en stor trädgård där det växer höga träd, gröna buskar och vackra blommor. Familjen har många trevliga grannar som de umgås med. De blir glada när grannarna kommer på besök. Stefan och Anna känner sig nöjda med att bo i M-området.

Anna sitter vid bordet längst fram i klassrummet och leder en helklassgenomgång. Tidigare under lektionen har de studerande fått stryka under adjektiven i texten. Nu läser Anna högt en mening i taget, de studerande säger vilka ord som är adjektiv och Anna stryker under dem. Efter en stund ringer hennes mobiltelefon. Hon förklarar att hon måste ta samtalet och reser sig upp för att lämna klassrummet. Då sträcker Rizgar ivrigt fram sin ena arm mot henne, som för att be henne att ge honom oh-pennan. Han säger ”I can sit. I can continue” och går sedan med snabba ivriga steg fram mot Annas sittplats. Till Anna som är på väg ut genom dörren säger han ”Okej, inga problem”.

En kvinnlig klasskamrat skrattar när Rizgar sätter sig tillrätta på stolen där Anna nyss satt men Jamal som sitter långt bak i klassrummet tycker inte om Rizgars tilltag. ”Rizgar!” säger Jamal med hög röst. Rizgar ser på honom men svarar ”Lyssna på mig, nej please” och negligerar sedan Jamals arga protester. Men Jamal verkar vara den ende i klassrummet som reagerar med ilska. Flera klasskamrater skrattar i stället åt honom. Rizgar vänder sig bakåt mot duken med texten och börjar läsa där Anna slutade: ”Vi har vackra. Familjen har många” läser han och lutar sig sedan över oh-apparaten och stryker under ett ord i texten. Då hörs ett högt rop från klasskamraterna: ”Nej!!!” följt av ett rungande skratt. Det ord Rizgar har strukit under är inte ett adjektiv. Rizgar ser leende på sin publik och säger ”Nej? Okej. Jag lärare.” Flera av hans klasskamrater skrattar åt detta påstående och Rizgar fortsätter genomgången av texten. Han får förslaget att stryka under ordet trevliga *och vill försäkra sig om att han gör rätt den här gången. Innan han stryker under i texten ser han därför på en*

av klasskamraterna och säger ”Trevliga? Okej. Trevliga. Du sure? Takid?[25] *Okej.” Först efter att ha försäkrat sig ordentligt om att* trevliga *är ett adjektiv stryker han så under ordet.*

Snart har Rizgar nått textens slut. Den två minuter långa föreställningen är därmed över och en av klasskamraterna applåderar. Men när Rizgar går och sätter sig på sin plats bemöts han återigen av Jamals arga protester. En liten stund lyssnar Rizgar på invändningarna och svarar lågmält men så småningom ger han sig in i en upprörd diskussion på arabiska som varar i fem minuter.

Under tiden hörs ett sorl av röster från klasskamrater som talar om annat. Endast några arabisktalande personer som sitter i närheten av Rizgar och Jamal lyssnar på deras meningsutbyte. Hussein, som liksom Rizgar och Jamal är från Irak, kommer fram till mig och berättar att de diskuterar varför Rizgar satte sig framme vid tavlan. Då kommer Anna in i klassrummet och Rizgar och Jamal tystnar.

Genom att initiera denna skrifthändelse tar Rizgar över den helklassgenomgång som letts av läraren. Vad gäller deltagandet i skrifthändelsen skiljer sig interaktionen mellan Rizgar och de övriga studerande i flera avseenden från interaktionen mellan läraren och de studerande. Rizgars klasskamrater skrattar åt honom och protesterar när han stryker under fel ord i texten och han söker bekräftelse hos dem på att de ord han nämner verkligen är adjektiv. Rizgars genomgång har samma interaktionsmönster som lärarens i det avseendet att han ställer frågor till dem om vilka ord som ska strykas under och de svarar, men hans frågor verkar till skillnad från lärarens frågor vara äkta, dvs. sådana som han själv inte har svar på. En annan skillnad mellan läraren och Rizgar är att han kodväxlar mellan engelska, svenska och arabiska under skrifthändelsen medan läraren genomgående talar svenska. Rizgars deltagande kännetecknas vidare av att han har valt ut ett fåtal studerande som sitter nära honom som han främst interagerar med under skrifthändelsen. Man kan fråga sig om detta är en strategi han väljer för att finna personer att interagera med som inte blir upprörda över eller protesterar mot att han leder denna ”genomgång”.

I en intervju senare samma dag framkommer att Rizgars syfte med att initiera skrifthändelsen var att skämta (Ri 100416:8–9). Rizgar berättar i intervjun att Jamal ansåg att Rizgar skämde ut irakier genom sitt deltagande i skrifthändelsen. Rizgar berättar för mig att han svarade Jamal att utbildade människor och européer inte dömer alla människor utifrån en person. Rizgar menar alltså att hans handlingar bara är kopplade till honom själv och inte

[25] Arab *takid*(تاكيد) ’säkerhet, visshet, övertygelse’

till andra irakier i Sverige. Genom att gå fram och sätta sig på lärarens plats och fortsätta helklassgenomgången tycker Rizgar därför inte att han äventyrar andra irakiers rykte. Rizgar ser enligt min tolkning på sig själv som en individ och vill inte lyfta fram sin etniska identitet som irakier medan Jamal däremot utifrån Rizgars perspektiv står för ett kollektivistiskt tänkande där den etniska identiteten hamnar i centrum.

Ett annat argument som Rizgar berättar att han bemötte Jamal med är att det inte är Jamal utan läraren som ska döma honom (Ri 100416:8; Ri 100416:13–14). Vad Rizgar här uttrycker är att läraren som representant för sfi:s sociotextuella domän är den som styr över skrifthändelserna i klassrummet. Rizgar menar att Jamal, som i likhet med honom själv är studerande, inte kan avgöra om Rizgar har agerat rätt eller fel. Det kan endast läraren göra. Lite senare under intervjun säger Rizgar att det kanske också finns ett annat skäl till att Jamal blev arg på honom, nämligen att han brukar skapa problem i klassrummet (Ri 100416:33–34). Jamal kanske verkligen har som syfte att lära sig svenska men blir störd av Rizgars agerande vid bordet längst fram i klassrummet och blir arg av den anledningen.

Klasskamratens upprörda protester illustrerar att det bland sfi-studerande kan finnas starka känslor kopplade till vem som har rätt att initiera och styra skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän. Jamals upprörda känslor kan bero på att han menar att Rizgar tar över uppgifter som endast är lärarens. Hans reaktion kan tydas som kopplade till uppfattningen att om inte läraren har sanktionerat att de studerande tar initiativ till en sådan skrifthändelse så ska inte en studerande göra det. Rizgar gör inte heller anspråk på att ta över lärarens privilegium att initiera och styra skrifthändelser, utan ser sina handlingar under skrifthändelsen endast som ett skämt.

5.2.3.6 Aspekterna arbetsform, mottagare och publik

De arbetsformer som förekommer under skrifthändelserna är helklassundervisning, grupparbete, spontant samarbete med bänkkamrater, småprat och enskilt arbete. Helklassundervisning är den vanligaste arbetsformen. Under vissa skrifthändelser deltar Rizgar i flera av dessa arbetsformer. Exempelvis förekommer skrifthändelser där läraren har instruerat de studerande om att de ska arbeta i grupp men där Rizgar och hans gruppmedlemmar omväxlande arbetar i grupp och enskilt. Rizgar berättar att det lektionsupplägg läraren har under observationsveckan brukar återkomma varje vecka (Ri 100416:14–15).

Under skrifthändelser där arbetsformen är helklassundervisning är Rizgar ofta tyst. När han själv tar initiativ till muntlig interaktion med läraren under skrifthändelser i helklass säger han ofta något skämtsamt som mer syftar till sociala kontakter än till lärande av undervisningens innehåll. Efter en

skrifthändelse där läraren har haft en genomgång om böjningen av adjektiv och de studerande har ställt många frågor om detta säger Rizgar exempelvis till läraren ”Anna, man kan säga i dag människor pratar mycket?”. Många av de studerande skrattar eftersom Rizgars fråga är formulerad som om han ställde en fråga om böjningen av *mycket*, medan hans fråga egentligen är en kommentar till att hans klasskamrater har ställt så många frågor till läraren. Detta är den första frågan Rizgar ställer till läraren under lektionen (Rfo 100416).

Det är främst vid arbetsformen grupparbete som Rizgar deltar i skrifthändelser inom fritidens sociotextuella domän. Vid grupparbete samtalar Rizgar mycket med de övriga gruppmedlemmarna. Läraren berättar för mig vid ett informellt samtal att han föredrar att samarbeta med kvinnliga klasskamrater och att han då pratar och skämtar mer (Rfo 100413). Jag observerar att han ofta endast i liten utsträckning fokuserar på den uppgift läraren har givit gruppen. I stället skämtar och skojar han med de övriga i gruppen om andra saker och initierar skrifthändelser inom fritidens sociotextuella domän. Under de skrifthändelser då läraren sitter tillsammans med Rizgars grupp talar Rizgar ofta mindre än när hon inte sitter tillsammans med dem.

Mottagare eller publik för texter Rizgar skriver vid skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän är läraren. Antingen lämnar han in den skrivna texten i pappersform till henne eller så redovisar han den muntligt för henne. De skrivna texter han lämnar in till läraren under observationsveckan består av en diktamen och en uppsats. Vid skrifthändelser som både hör till sfi:s och fritidens sociotextuella domäner är klasskamrater den publik Rizgar riktar sig till vid produktionen av texter. Det händer att han först producerar en text med läraren som mottagare men att han sedan återanvänder texten i en annan skrifthändelse med klasskamraterna som publik.

5.2.3.7 Överlappningar mellan sociotextuella domäner

Under de skrifthändelser Rizgar deltar i förekommer två olika typer av överlappningar mellan skrifthändelser från olika sociotextuella domäner. Den första typen består av tidsmässiga och rumsliga överlappningar, vilket innebär att två skrifthändelser som hör till olika sociotextuella domäner pågår samtidigt i klassrummet. Vid flera tillfällen förekommer att Rizgar deltar i en skrifthändelse inom fritidens sociotextuella domän samtidigt som en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän som initierats av läraren pågår i klassrummet. Ett exempel på en sådan skrifthändelse inom fritidens sociotextuella domän är när Rizgar skriver sitt namn på arabiska och för en klasskamrat förklarar hur det stavas.

För det andra finns överlappningar som består i rekontextualisering av en skrifthändelse. Detta innebär att en skrifthändelse först hör till en sociotextuell domän och sedan genom att syftet ändras kommer att höra till en

annan sociotextuell domän. Rekontextualisering äger exempelvis rum i den skrifthändelse som beskrivits i avsnitt 5.2.3.5 ovan där Rizgar tar över lärarens helklassgenomgång av en text. Under skrifthändelsen utför Rizgar i stort sett samma handlingar som läraren nyss har utfört men hans syfte är inte att klasskamraterna ska lära sig att känna igen adjektiv utan att skämta med dem och med läraren. Syftet är alltså inte längre lärande utan skapande och upprätthållande av sociala kontakter. Klasskamraterna accepterar heller inte Rizgar som lärare vilket framkommer av att de skrattar eller blir arga på honom. Av dessa skäl rekontextualiseras såväl de texter som ingår i skrifthändelsen som de övriga aspekterna på skrifthändelsen. Därmed befinner sig skrifthändelsen inte längre i sfi:s sociotextuella domän utan i fritidens sociotextuella domän.

Ett annat exempel på rekontextualisering rör några skrifthändelser som handlar om en ideell idrottsförening. Här kan man finna ett kontinuum av skrifthändelser där vissa i högre grad hör till fritidens sociotextuella domän medan andra i högre grad hör till sfi:s sociotextuella domän. Här kommer de att beskrivas i en kontinuerlig följd från den skrifthändelse som ligger närmast fritidens sociotextuella domän till den skrifthändelse som ligger närmast sfi:s sociotextuella domän. För det första finns här en skrifthändelse där läraren utifrån en broschyr producerad av en ideell idrottsförening informerar de Rizgar och hans klasskamrater om gratis motionspass som erbjuds i staden under nästkommande vecka. Lärarens syfte är främst att de studerande ska motionera på sin fritid och därför hör skrifthändelsen till fritidens sociotextuella domän. För det andra deltar de studerande tidigare under veckan i en skrifthändelse då de läser samma text från idrotts-föreningens broschyr men då ingår texten i ett häfte med titeln ”Tema fritid” som satts ihop av sfi-lärare på skolan. Även denna skrifthändelse är initierad av Rizgars lärare och här är hennes syfte att de studerande ska lära sig strategier för att läsa svåra texter. Genom att syftet har ändrats har skrifthändelsen rekontextualiserats från fritidens sociotextuella domän till sfi:s sociotextuella domän. Dock finns inga vattentäta skott mellan sfi:s och fritidens sociotextuella domäner i denna skrifthändelse. Läraren hänvisar i början av skrifthändelsen till att de studerande senare under veckan ska få prova på att motionera på skoltid. Det är därför troligt att skrifthändelsen också syftar till att hos de studerande väcka ett intresse för att motionera på fritiden. För det tredje sker en skrifthändelse som befinner sig ännu ett steg längre in i sfi:s sociotextuella domän ännu tidigare under veckan, på måndagen. Denna skrifthändelse är en hörförståelseövning initierad av läraren. De studerande lyssnar på och läser en text om idrottsföreningen vilken är kopierad från en lärobok och ingår i häftet ”Tema fritid”. Genom att texten är producerad av en läroboksförfattare är den redan vid produktionen avsedd att användas inom undervisning. I detta avseende är texten fastare

förankrad inom sfi:s sociotextuella domän än texterna som ingår i de övriga två skrifthändelserna.

Ett sista exempel på rekontextualisering är en skrifthändelse när Rizgar under en lektion skickar runt och berättar om en uppsats han har skrivit.

> *Ett lågt sorl av röster hörs i klassrummet. För ungefär tjugo minuter sedan bad Anna de studerande att börja läsa en text med rubriken ”Träningsschema” som innehåller ett schema över motionspass som anordnas av en idrottsförening i staden. Rizgar är i samma grupp som Savitree, Muhammed och Maryam men hittills har han ägnat sig åt att prata om annat än uppgiften. Nu visar han Savitree ett papper med en datorskriven text och uppmanar henne att läsa den. Texten är en uppsats som Rizgar har skrivit under en lektion i skolans datasal.*
>
> > *Tema Fritid*
> >
> > *Jag tar långa promenader varige dag till Finland och tillbaka samma dag. Jag skidor från X-stad till Z-stad och tillbaka. Jag lyssna på 1000 musik varige dag och tittar på tv till jag känner yr. Efter går sova samma en ko. Jag tycker om basket ball så jag spelar basket ball med NBA ibland. Jag Kommer till skolan, det är tema fritid för mig också. Jag flyga till månen ock efter tre timma jag till backa till jorden. Och ibland fem flickor göra massage för mig.*
> >
> > *Rizgar*
>
> *Savitree läser högt ur texten: ”Jag tar långa promenader varje dag till Finland och tillbaka” och Rizgar börjar skratta. Savitree lämnar snart tillbaka texten till honom och skrattar lite hon också men verkar vilja fokusera på uppgiften hon har fått av läraren. Rizgar vänder sig då i stället till Gloria som är ny i klassen och räcker över sin uppsats till henne med uppmaningen ”Read this.” För att försäkra sig om att Gloria förstår vad han har skrivit frågar Rizgar om hon vet vad en ko är. ”Like a cow. Yeah. I’m eating and sleeping like a cow” förklarar han och skrattar. Han svarar på några frågor från Gloria om texten och vänder sig sedan till Muhammed som sitter framför honom och ser intresserat på honom. Rizgar förklarar skrattande att Gloria blir galen av att läsa hans upp-*

sats. När Gloria har läst klart uppsatsen räcker hon tillbaka den till Rizgar med kommentaren ”Very fun.” Nu är det Muhammeds tur att läsa och skratta åt det Rizgar har skrivit.

Lite senare kommer Anna mot gruppen och Rizgar hälsar på henne med ett ”Välkommen Anna.” Hon vill höra hur det går för dem med att förstå texten om träningspassen. Medan Anna sitter med gruppen deltar Rizgar i det samtal som hon leder men när hon går tar han emot uppsatsen från Muhammed och ger den genast till Maryam med uppmaningen ”Läs, läs”. Maryam brister snart ut i skratt och håller uppsatsen för munnen. Skrattet får henne att sätta något i halsen och börja hosta. När Rizgar ser att Maryam nästan håller på att kvävas av skratt börjar han också skratta. Maryam fortsätter skratta och hosta om vart annat och Rizgar säger på kurdiska ”Xinka, xinka”, dvs. ”Hon kvävs, hon kvävs.”

Nu har alla som sitter i närheten av Rizgar fått läsa hans uppsats. Rizgar skickar den därför vidare till Leila som sitter en bit ifrån honom och berättar för henne vad den handlar om. Munterheten sprider sig i allt större ringar i klassrummet. Maryam som har blivit alldeles varm av skrattanfallet fläktar med händerna mot ansiktet och böjer sig sedan fram och förklarar på persiska för Leila och andra persisktalande en bit längre bort vad Rizgars uppsats handlar om. Efter en liten stund har uppsatsen hamnat hos Wanpen som sitter i den andra änden av klassrummet. Hon frågar Rizgar med uppspelt röst ”This is dream?” Rizgar ser leende på henne och hävdar ”It’s real” varpå Wanpen svarar ”If it’s dream must wake up now”. Rizgar förklarar muntert “It’s real every day. That’s my free times. That’s what I do in the free time.” Wanpen börja läsa högt ur uppsatsen ”Efter går sova samma en ko.” Spridda skratt hörs i klassrummet och studerande här och var pratar om Rizgars uppsats. Nu är det många som har börjat intressera sig för den.

Anna sitter med en grupp i den främre delen av klassrummet och hjälper dem med träningsschemat. Samtidigt kommenterar Wanpen Rizgars text med så hög röst att det hörs över hela klassrummet ”Finland. Promenera till Finland. Oj oj oj! Hej!” hörs Wanpens uppspelta stämma. Med skratt i rösten svarar Rizgar ”Make sense? Make sense I think.” Wanpen fortsätter ”Och tillbaka samma dag. Skidor från X-stad till Z-stad och tillbaka samma dag.” Flera personer, inklusive Rizgar skrattar. Muhammed pekar på Rizgar och

förklarar för en klasskamrat att uppsatsen handlar om honom. Ett hummande av röster bildar bakgrund för Wanpens fortsatta högläsning och kommentarer: ”Efter det gå sova samma… After go to sleep like…” En av hennes klasskamrater fyller i ”cow”. Då tycker läraren att det är dags för en genomgång av träningsfrågorna. Med hög röst påkallar hon klassens uppmärksamhet:”Strax därpå reser sig Rizgar upp och går ut ur klassrummet.

Här pågår samtidigt en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän som läraren har initierat och en skrifthändelse inom fritidens sociotextuella domän som Rizgar har initierat. Skrifthändelserna kan beskrivas som rumsligt och tidsmässigt parallella och konkurrerar därmed om de sfi-studerandes uppmärksamhet. Den skrifthändelse som läraren har initierat syftar till lärande, närmare bestämt att de studerande ska lära sig strategier för översiktsläsning av svåra texter. Den skrifthändelse Rizgar initierar syftar däremot främst till socialt umgänge.

Rizgars deltagande i den skrifthändelsen som han själv har initierat avbryts endast när läraren sitter och talar med hans grupp. Att han då gör ett uppehåll i att skicka runt uppsatsen beror troligen på att han inte vill vara oartig mot läraren. Hennes närvaro i klassrummet medan hon inte sitter i hans grupp hindrar honom däremot inte från att ägna sig åt annat än den skrifthändelse som hon har initierat.

Den skrifthändelse Rizgar initierar påverkas av att den äger rum i en skriftmiljö som är avpassad för undervisning och där det samtidigt pågår en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän. Att deltagarna sitter utspridda långt ifrån varandra i stället för att samlas nära varandra leder till att uppsatsen skickas runt i klassrummet så att de läser den en i taget i stället för att de alla diskuterar den tillsammans. Vidare har den skrifthändelse som läraren initierat en fördel framför den skrifthändelse Rizgar har initierat genom att alla i klassrummet har var sitt exemplar av träningstexten. Rizgars uppsats finns däremot endast i ett exemplar och distributionen av den blir därför mer komplicerad.

Rizgar engagerar många av de studerande i den skrifthändelse han initierar. Deltagarna växlar under skrifthändelsens gång. Rizgar sitter som spindeln i nätet och distribuerar texten till en klasskamrat i taget. I början av skrifthändelsen skickar Rizgar uppsatsen till de klasskamrater som sitter i närheten av honom. Senare involveras fler och fler klasskamrater som sitter längre och längre ifrån honom. Deltagandet i skrifthändelsen innefattar skratt och munterhet och även detta sprider Rizgar till fler och fler klasskamrater. Men även om det är många som skrattar så är det Rizgar som skrattar mest.

Uppsatsen ingår i tre olika skrifthändelser där den produceras, används och diskuteras för olika syften. Den första skrifthändelsen, där den produceras, äger rum innan observationsveckan inleds. Skrifthändelsen hör till sfi:s sociotextuella domän och initieras av läraren som uppmanar Rizgar att skriva uppsatsen. Lärarens syfte är troligtvis att Rizgar ska öva på att formulera sig i skrift och därmed träna på bl.a. meningsbyggnad och ordförråd. Den andra skrifthändelsen är den ovan beskrivna där Rizgar under en lektion skickar runt den bland klasskamraterna. Hans syfte är troligen främst att han vill underhålla sina klasskamrater och utveckla sociala kontakter med dem. Det är också möjligt att han genom att engagera sig i denna skrifthändelse vill undvika att delta i den samtidigt pågående skrifthändelse som läraren har initierat. Att Rizgars syfte snarare är att skapa sociala kontakter än att bidra till sitt eget eller klasskamraternas lärande av svenska innebär att skrifthändelsen hör till fritidens sociotextuella domän. Samtidigt blir det tydligt att det inte finns några vattentäta skott mellan syftena lärande och sociala kontakter, för i Rizgars skapande av sociala kontakter ingår att han förklarar och översätter ord och uttryck i sin uppsats för klasskamraterna. Den tredje skrifthändelsen där uppsatsen ingår äger rum två dagar senare då Rizgar i datasalen renskriver sin uppsats utifrån skriftliga och muntliga kommentarer från läraren. Uppsatsen ingår då återigen i sfi:s sociotextuella domän eftersom läraren initierar den tredje skrifthändelsen och denna syftar till lärande av svenska. Uppsatsen hör alltså i den första skrifthändelsen till sfi:s sociotextuella domän, i den andra skrifthändelsen till fritidens sociotextuella domän och i den tredje uppsatsen återigen till sfi:s sociotextuella domän. Den rekontextualiseras från sfi:s sociotextuella domän till fritidens och därefter åter till sfi:s.

5.2.3.8 Kopplingar mellan skriftbrukshistoria och skriftpraktikerna i sfi-klassrummet

I de skrifthändelser som Rizgar deltar i under observationsveckan finns kopplingar till hans skriftbrukshistoria. Dessa kopplingar består i att Rizgar på något sätt aktualiserar den yrkesidentitet han hade i Irak och därmed indirekt även det skriftbruk han deltog i inom sitt yrkesutövande.

För det första aktualiserar Rizgar sin yrkesidentitet genom sitt språkval, dvs. genom att ofta under skrifthändelserna i klassrummet interagera på engelska som var det språk han använde som anställd av utländska arbetsgivare i Irak. För det andra utför Rizgar en process som innebär att han hämtar exempel från sitt yrkesliv när han ska lära sig betydelsen av svenska ord. Denna process utför han bl.a. under ett helklassamtal kring ordlistan till texten ”Friskvård”. När läraren förklarar att en förening är en grupp av människor tillsammans ser Rizgar på henne och säger ”Like a crew of people working in the desert.” Lite senare under samma skrifthändelse föreslår Rizgar att en förening är som en ”military unit”. För det tredje

aktualiseras Rizgars yrkesidentitet genom att han ibland tilltalar läraren som om hon vore hans överordnade i det militära. ”Yes sir” eller ”Yes ma’am” säger han ibland till henne. Här finns en koppling till den del av Rizgars yrkesliv då han var anställd av den amerikanska armén. För det fjärde berättar Rizgar under skrifthändelser för sina klasskamrater om sitt yrkesliv i Irak. Ett sådant exempel beskrivs längre ned i detta avsnitt.

När Rizgar i intervjuerna berättar om sina känslor och tankar inför att studera sfi verkar han i huvudsak inte vara intresserad av att delta i skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Det finns dock vissa tillfällen när i intervjuerna trots allt vittnar om ett visst intresse för skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän. Ett sådant tillfälle är när han beskriver vad som hände när hans lärare hade bjudit in en gäst till klassrummet:

> Ri 100401:55
> **Rizgar**: Yeah. She come and she says “Okay, we have a guest” no “We will have a lesson today they gonna give you a kind of inspection. A guy comes from Stockholm.”
> **Annika**: Mhm.
> **Rizgar**: He didn’t say he’s an HSE. He says he gonna tell you about some kind of safety things.
> **Annika:** Mhm.
> **Rizgar**: So when he says safety things I told him it’s my job, this guy he’s gonna be HSE. Then he comes and he make a triangle. I sitting in the front because I like to listen to him. He make a triangle. He says “I’m gonna ask the questions where the fire comes from. “

Trots att gästen inte säger att han arbetar som HSE uppfattar Rizgar honom som en sådan så fort gästen börjar prata om brandsäkerhet. Därmed finner Rizgar att gästen och han delar samma yrkesidentitet. Rizgar säger också detta till gästen: ”I told him it’s my job.” I Rizgars berättelse finns alltså här en förbindelselänk mellan hans skriftbrukshistoria och en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän. Gästens närvaro i klassrummet innebär att Rizgars yrkesidentitet aktualiseras och därmed blir han intresserad av att läsa den text gästen producerar på whiteboardtavlan och lyssna på vad han har att säga så han sätter sig långt fram i klassrummet. Rizgars yrkesidentitet är därmed så viktig för honom att den väcker ett intresse hos honom för en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän, något som annars sällan händer.

Här ges ett exempel på en skrifthändelse där Rizgars skriftbrukshistoria kommer i kontakt med hans skriftbruk i sfi-klassrummet.

> *Sedan en halvtimme tillbaka pågår gruppdiskussioner i klassrummet. Anna har delat ut stenciler med diskussions-*

frågor om övervikt. Ljudnivån är ganska hög och svenska blandas bl.a. med engelska och arabiska. Rizgar, Idris och Daniel sitter tillsammans runt två bord som de har styrt ihop. Stencilerna som de har fått av Anna ligger framför dem men ingen av dem fäster uppmärksamhet vid dem just nu för Daniel berättar på engelska om en film som han har sett. Rizgar ser leende på Daniel och frågar " Have you seen 'The green zone'?" Daniel tror att han har sett den och då berättar Rizgar att det är en ny film med Matt Damon. Idris frågar på arabiska vad filmen heter och Rizgar svarar ivrigt på engelska att filmen heter "Green zone" och handlar om en stor militärbas i Bagdad med samma namn och om den amerikanska armén i Irak. Rizgar fortsätter berätta att när han såg filmen väcktes minnen av hans liv i Irak till liv. Idris försöker flika in en kommentar men Rizgar fortsätter berätta. Han ritar med fingrarna i luften när han beskriver sina upplevelser av filmen och sina minnen av att arbeta för den amerikanska armén i Irak: "Because I was working with them so I can feel it. It's the same. Same story." Idris säger att många amerikanska filmer görs i Marocko och Rizgar förklarar då att det är en intressant film, att han gillar den och att filmens handling är baserad på en sann berättelse från Irak och USA. Idris skickar ett papper till Rizgar och vill att han ska skriva namnet på filmen och då vill Daniel också anteckna namnet på den: "Here, let me write it down" säger han. Rizgar svarar "It's 'Green zone'" och skriver ned det på Idris' och Daniels papper. Samtidigt förklarar han att filmens titel kommer från ett område med militärbaser i Bagdad där han har varit:

> ***Rizgar**: Like I've been in there, in this green zone.*
> ***Daniel**: You have been there.*
> ***Rizgar**: Yeah, yeah, yeah*
> ***Daniel**: You have translated between these guys.*
> ***Rizgar**: No, no. I was translating with the US army so different jobs, like translating, logistics, kinds, so like I've been with the-*
> ***Idris**: Don't forget-*
> ***Rizgar**: I will show you my certification. I will show you my certification.*
> ***Daniel**: Eh?*
> ***Rizgar**: I will show my certification. I got a certification of appreciation from them.*

Rizgar ritar en fyrkant i luften framför sig med fingrarna som för att visa hur dokumentet ser ut. Daniel säger ”You were working with them there” och Rizgar svarar att han arbetade där i tre år.

Rizgar initierar samtalet om filmen Green zone men det är Idris som initierar skrifthändelsen där Rizgar skriver namnet på filmen. Denna skrifthändelse hör till fritidens sociotextuella domän eftersom den är knuten till ett samtal där deltagarna utbyter erfarenheter, kunskaper och åsikter om filmer som de ser på fritiden. Däremot är skrifthändelsen inte kopplad till den gruppdiskussion om övervikt initierad av läraren som pågår samtidigt. Arbetsformen kan beskrivas som småprat och deltagarna avbryter ofta varandra och pratar i munnen på varandra. Engelska är det dominerande samtalsspråket men Rizgar och Idris talar även lite arabiska.

De artefakter som används under skrifthändelsen är papper och penna. En artefakt som omtalas men som inte är närvarande under skrifthändelsen är Rizgars ”certification of appreciation”. När Rizgar säger att han vill visa klasskamraten denna artefakt kommer den att utgöra en förbindelselänk mellan Rizgars tidigare yrkesidentitet och hans nuvarande sociala identitet som sfi-studerande. Genom att tala om sin ”certification” aktualiserar han sin yrkesidentitet. Även genom att berätta om filmen och skriva dess namn lyfter Rizgar fram sin yrkesidentitet och sina erfarenheter från yrkeslivet i Irak. När Daniel säger ”You have translated between these guys” implicerar detta att Daniel sedan tidigare känner till Rizgars arbete i Irak. Det är alltså något som Rizgar vid tidigare tillfällen har talat med Daniel om.

5.2.4 En skämtare med integritet – sammanfattande reflektioner

5.2.4.1 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner

Trots att Rizgar menar att han inte skriver mycket i dag visar en analys att han deltar i många olika skriftpraktiker där han både skriver och läser som en del av sitt vardagsliv. Bland dessa har omvårdnadens skriftpraktiker en framträdande position. Aspekten identitet är viktig här eftersom Rizgar i omvårdnadens skriftpraktiker identifierar sig som en förbindelselänk mellan bröderna och den svenska personal som finns runt dem.

En del av aspekten identitet som däremot inte framträder som viktig för Rizgar när han deltar i vardagslivets skriftpraktiker är den etniska identiteten som kurd. Han identifierar sig inte i någon större utsträckning som kurd och han värderar inte det kurdiska språket som viktigare för honom än något annat av de språk han behärskar. Snarare är det kunskaperna i engelska som framstår som viktigast för hans identitet i förhållande till de skriftpraktiker han deltar i.

Aspekten språk är viktig för hur Rizgar värderar de skriftpraktiker han deltar i som en del av sitt vardagsliv. Hans kunskaper i engelska fungerar nämligen som en resurs för honom som hjälper honom att ta sig runt de svårigheter han kan stöta på med att läsa och skriva på svenska.

En artefakt av stor betydelse för Rizgars skriftpraktiker i vardagslivets sociotextuella domäner är hans dator. Det är möjligt att det finns en koppling mellan kön och skriftpraktiker där ny informationsteknologi används så att mäns användning av denna teknologi privilegieras framför kvinnors.

Rizgar deltar i skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän inte bara när han befinner sig i hemmet utan även i klassrummet. Under lektionstid har de skriftpraktiker där han knyter sociala kontakter med sina klasskamrater en framträdande position. Men dessa kontakter är knutna till sfi-klassrummet som plats och sträcker sig inte till Rizgars liv utanför skolan.

5.2.4.2 Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän

En analys av aspekten värdering när det gäller Rizgars skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän visar att han värderar dem negativt varför han intresserar sig för dem och sällan deltar aktivt i dem. De enda aktiviteter som engagerar honom i dessa skriftpraktiker är att förklara ord och uttryck för klasskamraterna.

När aspekterna tid och plats fokuseras framträder en av orsakerna till att Rizgar har svårt att koncentrera sig på och intressera sig för skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Läraren är nämligen den som har i uppgift att styra över hur tiden och rummet disponeras under lektionstid. När Rizgar befinner sig i klassrummet förväntas han anpassa sig till när lektionerna börjar och slutar och vilka aktiviteter läraren har planerat att han ska utföra under lektionstid. Lärarens styrning resulterar i att Rizgar känner sig instängd och begränsad, vilket i sin tur gör att han får svårigheter med att delta i skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Rizgars rörelser in i och ut ur klassrummet under skrifthändelser initierade av läraren kan tolkas som ett sätt att visa motstånd mot att kontrollen finns hos henne.

Rizgar framstår som mångfasetterad och motsägelsefull i sin identifikation förhållande till skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Å ena sidan bryter han mot de regler för tid och rum han förväntas följa och beskriver sig själv som en problemmakare, skämtare och orosstiftare i klassrummet. Å andra sidan identifierar han sig som en artig person. Hans strävan efter att vara artig blir ibland en drivkraft som motiverar honom att delta i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän trots att han inte tar till sig den sociala identiteten som sfi-studerande som erbjuds honom i skriftpraktikerna. Deltagandet i dessa skriftpraktiker leder dock förmodligen inte till djuplärande just på grund av att han inte tar till sig den identitet som är integrerad i skriftpraktikerna.

En annan del i Rizgars mångfasetterade identifikation i förhållande till skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän är hans starka integritet i förhållande till både klasskamrater och lärare. Som nämnts i avsnitt 4.2 umgås han inte med klasskamraterna utanför sfi-studierna och han vill inte att klasskamrater och lärare ska få veta vad han gör på fritiden. Att skämta blir för honom en strategi för att hålla distansen till klasskamraterna och läraren så att han inte behöver komma närmare dem än han själv önskar.

Ytterligare en viktig del i Rizgars identifikation med betydelse för hans skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän är hans syn på sig själv som en fri internationell människa med ett universellt yrke. Yrkesidentiteten har en framlyft position i hans berättelser om sina skriftpraktiker. Yttre påverkan i form av uppmaningar från lärare om att han ska delta i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän påverkar honom inte om han inte själv anser att han har något att tjäna på deltagandet. En viktig faktor för att Rizgar ska uppleva att han tjänar på att delta i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän är att han kan se en koppling mellan sin yrkesidentitet och skriftpraktikerna. Att lära sig svenska är inte högt prioriterat för honom eftersom han inte menar att han behöver detta för att hitta ett arbete. Inom den del av arbetsmarknaden där han vill ta sig in är nämligen engelska det främsta språket för muntlig och skriftlig interaktion. Att han identifierar sig som en internationell människa får alltså en negativ inverkan på hans deltagande i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän och hans lärande av svenska.

5.2.4.3 Samband mellan skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag

Rizgars yrkesidentitet utgör en länk mellan hans skriftbrukshistoria och hans skriftbruk inom sfi:s sociotextuella domän i dag. När de skrifthändelser som äger rum inom sfi:s sociotextuella domän knyter an till hans tidigare yrkesidentitet deltar han aktivt i skrifthändelserna. Ett exempel på detta är den berättelse i intervjumaterialet där han beskriver sina reaktioner på besöket av en gäst i klassrummet som han identifierar som HSE.

I hans yrkesliv i Irak var en av Rizgars uppgifter att fungera som tolk och översättare mellan “foreigners” och ”locals”. Det finns en parallell mellan denna del av hans yrkesidentitet och hans position som förbindande länk mellan två grupper i de skriftpraktiker där han hjälper till i interaktionen mellan sina bröder och den svenska personal som tar hand om dem. En liknande identitet har Rizgar även när han i sfi-klassrummet tar initiativ till att förklara svenska ord för klasskamrater med hjälp av sina kunskaper i engelska, arabiska och kurdiska. På så sätt återerövrar han lite av sin yrkesidentitet som tolk och översättare även i skriftpraktikerna inom hemmets respektive sfi:s sociotextuella domän.

Det verkar vara viktigt för Rizgar att understryka att de problem han har med att fokusera och delta aktivt i skriftpraktikerna i sfi:s sociotextuella

domän inte fanns när han arbetade och deltog i arbetslivets skriftpraktiker i Irak. När han kontrasterar sitt deltagande inom sfi-studierna och i arbetslivet framträder två skilda bilder av honom själv. I sfi-klassrummet är han ointresserad och ofokuserad men i arbetet var han fokuserad och engagerad i de skriftpraktiker som ingick i hans arbetsuppgifter.

5.2.4.4 Samband mellan skriftbruk i vardagslivet och sfi

Det finns stora kontraster mellan Rizgars skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän och inom vardagslivets sociotextuella domäner. För det första kan kontrasterna studeras genom ett fokus på aspekten värdering. Rizgar värderar skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän negativt. Han styr inte själv över utformningen av skriftpraktikerna vad gäller t.ex. aspekterna tid och plats, utan det gör läraren. Han upplever vidare ett motstånd mot att delta i skriftpraktikerna, vilket bl.a. innebär att han får ont i huvudet av att läsa. Skriftpraktikerna inom vardagslivets sociotextuella domäner värderar han däremot inte negativt. Speciellt gäller detta hans läsande inom fritidens sociotextuella domän. När något är intressant kan han läsa utan huvudvärk. Vidare ger Rizgar inte uttryck för att han upplever att skriftpraktikerna i vardagslivets sociotextuella domäner är styrda utifrån och han gör inte heller motstånd dem på det sätt han gör mot skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän.

Gemensamt för Rizgars skriftpraktiker i vardagslivets och sfi:s sociotextuella domäner är att han föredrar att interagera på engelska. Hans kunskaper i engelska och hans ointresse för att lära sig svenska gör att han i liten utsträckning talar svenska under de skrifthändelser han deltar i.

Rizgars skriftbruk kännetecknas av överlappningar mellan sfi:s och fritidens sociotextuella domäner vad gäller aspekterna tid och plats beroende på att han betraktar klassrummet som en plats där han tillbringar sin fritid. Detta innebär att han inte i stor utsträckning engagerar sig i skriftpraktiker för att studera sfi utan i större utsträckning ägnar sig åt att skapa och upprätthålla sociala kontakter med klasskamraterna och delvis även med läraren.

5.3 Karzans skriftbruk i dag

I detta avsnitt studeras först Karzans skriftpraktiker i vardagslivet och sedan hans skriftpraktiker i sfi-klassrummet. Därefter följer sammanfattande reflektioner kring hans skriftbruk.

5.3.1 Karzans skriftpraktiker i vardagslivet

Karzan bor med sin fru och lille son i en hyreslägenhet i ett bostadsområde ett par kilometer från stadens centrum (Kfi 100408; Kfi 100603). I det stora vardagsrummet är en stor del av golvet täckt av tjocka persiska mattor. I den ena änden av rummet står en soffa, en fåtölj, ett soffbord och en teve (Kfi 100408, Ki 100408: 13–15). Familjen har en bärbar dator som Karzan använder mycket, oftast när han sitter i soffan framför teven (Ki 100408:3–4; Kfi 100408; Kfi 100505). I den andra änden av vardagsrummet finns ett skåp med hyllor där drygt tio böcker står lite lutande. Böckerna handlar om ganska spridda ämnen: matlagning och barnuppfostran, poesi, religion och politik. De är skrivna på olika språk. Några är skrivna på kurdiska, andra på persiska och dessutom finns där flera engelsk-persiska och ett persisk-svenskt lexikon. Karzan kan läsa på kurdiska men läser mest på persiska eftersom det är lättare för honom p.g.a. att hans skolgång var på detta språk (Ki 100408:4–5).

I hushållets skriftpraktiker ingår läsande och skrivande vid inköp av mat. Karzan och hans fru brukar handla mat tillsammans. De gånger Karzan åker ensam och handlar brukar han ringa till sin fru och fråga vad som behövs. Hon gör samma sak om hon handlar ensam. Om de ska handla mycket skriver de alltid en inköpslista först men om de ska handla lite behövs det inte. De glömmer inte vad de ska handla om de åker utan inköpslista, men det är ändå bättre att ha med sig en lista för då har man alla saker man ska köpa nedskrivna framför ögonen (Ki 100603:14–16).

Andra av hushållets skriftpraktiker är knutna till att ta hand om posten. Familjens post består främst av räkningar och en del av dem kan Karzan själv betala med hjälp av datorn. Om han inte förstår posten använder han lexikonet på datorn för att slå upp ord eller vänder sig till sin handläggare hos kommunens enhet för introduktion av flyktingar som är kurd från Irak och talar sorani. Handläggaren läser brevet och talar om för Karzan vad som står i det. Karzan har däremot hittills inte vänt sig till sin sfi-lärare med frågor om posten, men han säger att han skulle kunna göra det om det behövs (Ki 100408: 21–22; Ki 100618:3–4). Det är ingen som brukar vända sig till Karzan när de har frågor om språk (Ki 100408:23). Han verkar anse att han inte har tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna hjälpa någon annan. I samband med den tredje intervjun frågar Karzan mig till råds om post som handlar om bilbesiktning och bilförsäkring samt räkningar från ett telefon- och bredbandsföretag. Jag förklarar innehållet i breven på kurdiska

och Karzan ställer frågor om vad han ska göra med dem (Ki 100603:29–31; Ki 100603:39–48).

En av omvårdnadens skriftpraktiker består i att Karzan och hans tvååriga son Payam använder datorn till att lyssna på musik på Youtube tillsammans (Ki 100408:11–13). Payam tycker mycket om när Karzan eller hans fru visar honom videor med kurdisk musik. Han är förtjust i de kurdiska sångerna och kallar alla sångare vid namn säger Karzan stolt.

I andra av omvårdnadens skriftpraktiker brukar Karzan titta i och läsa böcker tillsammans med sonen. Karzan och hans fru brukar också ge Payam penna och papper så att han får rita och måla. Han tycker mycket om pennor och papper och att skriva berättar Karzan. Sonen ritar i familjens böcker också (Ki 100408:25–26). Payam kan inte läsa själv men tycker mycket om böcker och tittar på bilderna i dem. I fåtöljen i vardagsrummet ligger två böcker som sonen brukar titta i. Den ena är en liten pekbok med stora färgglada bilder och den andra är en lärobok i sfi som Karzan har fått på sin förra sfi-skola. Karzan har gjort anteckningar på persiska ovanför den svenska texten i läroboken och Payam har ritat med färgkritor på sidorna i den (Kfi 100505). Payam har lärt sig allt som står i boken och brukar bläddra fram till bilderna i boken och titta på dem. Han kan namnen på alla personerna på bilderna och i boken finns en bild på en man som sonen alltid brukar bläddra fram till. Karzan eller hans fru fråga ”Vad heter han? Vad heter hon?” och Payam svarar. Han vet vad alla sakerna heter på svenska för det har han lärt sig på dagis. Ibland är rollerna omvända så att Payam ställer frågor som ”Pappa, vad är det där?” och Karzan och hans fru svarar, ibland på kermanshahi och ibland på svenska. Karzan låter stolt när han berättar om detta och säger att sonen är duktig. Oftast brukar han titta på en bild som visar en man vid namn *Nils*. När han ser bilden brukar han säga med ledsen röst på en blandning av svenska och kurdiska ”Baba han är sjuk.” (Ki 100505:40–45; Ki 100505:54–56). De har inte så många egna böcker som sonen brukar titta i men Karzan lånar ibland böcker med både bilder och text i åt honom på biblioteket. En eller två gånger har Karzan också tagit med sig sonen dit (Ki 100505:40–45; 100408:25–26). Karzan eller hans fru läser böcker på svenska, kurdiska eller persiska för sonen en gång i veckan eller en gång varannan vecka. Oftast är det Karzans fru som läser för Payam (Ki 100505:40–45). På kvällarna när Payam ska sova läser eller berättar hon ofta sagor för honom på kurdiska eller persiska (Ki 100603:11–12).

I trons skriftpraktiker ingår för Karzan att läsa en bok som handlar om yarsan och som står i bokhyllan. Den är den enda religiösa bok Karzan har (Ki 100408:2–3; Ki 100505:13–14; Ki 100505:17–18).

Även inom nyheternas, informationens och underhållningens skriftpraktiker ingår för Karzan att läsa böcker. Han tycker om att läsa romaner och historiska böcker (Ki 100408:4). Men han tycker mer om och ägnar sig oftare åt att läsa på datorn än att läsa böcker. Allt han vill läsa finns på

datorn och han läser många olika saker där, mest nyheter och information (Ki 100505:45–46; Ki 100408:27–28). När Karzan läser nyheter på internet gör han det både för att ta reda på information och för att koppla av (Ki 100505:45–46). I de skriftpraktiker där han använder datorn är nyheternas, informationens och underhållningens skriftpraktiker integrerade med trons skriftpraktiker. Han brukar ofta vara inne på två olika webbsidor som är gjorda av och för yarsanier och där innehållet främst utgörs av nyheter på persiska och kurdiska (Ki 100505:28–35; Kfi 100505). Karzan får också information om yarsan genom en Facebooksida som han tittar på flera gånger om dagen. Där är det många yarsanier som lägger ut nyheter om religionen. Att titta på Facebook är det Karzan oftast gör när han är inne på internet och han har ganska många vänner där (Ki 100505:35–39). Han brukar gå in på Facebook efter skolan (Ki 100408:3). Eftersom det är bekvämast för honom att läsa på persiska har han valt det som språk (Ki 100408:1). Förutom på Facebook finns det nyheter om yarsan även på Youtube (Ki 100505:35–37). Karzan använder även Facebook till annat än att läsa om yarsan (Ki 100505:37). Det finns många typer av nyheter från alla håll på Facebook och Karzan tittar på allt (Ki 100505:37). Han ser på kurdiska sidor och läser nyheter om Iran (Ki 100408:11). Där avrättas tio personer om dagen och Karzan har just sett på datorn att en lärare blev avrättad för att han hade talat kurdiska (Ki 100505:25–26).

Karzan deltar också i nyheternas, informationens och underhållningens skriftpraktiker i samband med att han ser på teve. När han ser på svenska tevekanaler brukar Karzan läsa de svenska undertexterna men han förstår inte allt i det han läser (Ki 100408:19–20; Ki100603:1–3). Familjen har en parabol men Karzan har inte monterat den eftersom han tror att det skulle leda till att de bara skulle se på kurdiska och persiska program och inte lära sig svenska. De persiska och kurdiska programmen kan han se på datorn också men han tror att han skulle se mer på dem om han också kunde se dem på teven (Ki 100408:18–19).

Karzan deltar i flera skriftpraktiker som är knutna till att han vill ta körkort. Vid ett av intervjutillfällena i hans hem har han *Körkortsboken* på persiska liggande uppslagen ovanpå den bärbara datorn (Kfi 100505). Han berättar att hans körkort från Iran gällde i ett år efter att han kommit till Sverige men inte gäller nu längre. Han har läst körkortsteori hemma i ungefär en månad och tycker att det varken är lätt eller svårt men han har inte gått på några teorilektioner. Körkortsboken på persiska har han lånat på biblioteket (Ki 10505:1–3; Ki 100505:5; Ki 100603:5–6).

Häromdagen blev Karzan uppringd och kallad till teoriprov (Ki 100505:1–3). Det ringde när han stod och väntade på bussen nere på sta'n men han hade svårt att uppfatta informationen om plats och tid för provet. Han letar fram ett papper i sin väska där han har antecknat adressen och telefonnumret. Han visar mig det och ber mig att ringa för att ta reda på

vilken tid provet är. Jag och Karzan deltar tillsammans i flera skrifthändelser för att försöka ta reda på dessa uppgifter. Liksom under intervjuerna talar vi sorani. Jag använder den bärbara datorn och söker information på Eniro. Vi läser och söker information på den räkning för körkortsprovet som han betalade dagen innan. På sin mobil slår Karzan det telefonnummer som finns angivet på räkningen och ger mig telefonen för att jag ska prata men en telefonsvarare säger att personen vi ringt är på semester. Vi provar ett annat nummer men där krävs att Karzan skriver sitt personnummer och han vet inte hur man knappar in det under ett pågående telefonsamtal. Då föreslår jag att Karzan ska be sin handläggare om hjälp (Ki 100505:53–54; Ki 100505:56–57). Karzan har också en fyrsidig broschyr som handlar om den halkbana där han har bokat tid om drygt två veckor. Han frågar mig om adressen dit så jag tittar i broschyren och hittar uppgifter om detta (Ki 100603:48–49).

Karzan deltar i sfi-studiernas skriftpraktiker när han befinner sig i sitt hem. Hemma har han en väska där han förvarar en mapp med stenciler som han får av sin sfi-lärare. Han säger skrattande att de får många stenciler av läraren men han har inte kastat dem utan sparat alla i mappen (Kfi 100505; Ki 100505:53–54). Men han ägnar inte mycket tid åt sfi-studierna när han är hemma, utan bara ungefär en halvtimme om dagen (Ki 100603:21). Ibland sitter han på den persiska mattan på golvet i vardagsrummet, och ibland i soffan (Kfi 100408; Ki 100408:24–25; Kfi 100603; Ki 100603:23). När han studerar läser han texter, övar inför diktamen, läser grammatik och använder datorn, främst till att söka upp ord i svensk-persiskt lexikon. Han tycker att det är lätt att söka efter ord i lexikon på datorn men att det tar lång tid i ett lexikon i bokformat (Ki 100408:9–11; Ki 100603:21; Ki 100408:23–24). Eftersom Karzan och hans fru båda läser sfi studerar de ibland tillsammans (Ki 100408:24–25). De pratar svenska, skriver på svenska och tränar grammatik. Grammatiken är verkligen svår för dem eftersom de har kurdiska som modersmål och persiska är det språk de skriver på (Ki 100505:39–40). Men efter att de har hämtat Payam på dagis klockan fyra går det inte att studera längre (Ki 100408:25–26).

5.3.2 Aspekterna syfte, deltagande, identitet, artefakter, tid och modalitet i Karzans skriftpraktiker i vardagslivet

Här följer analys av Karzans deltagande i de skriftpraktiker som hör till hushållet, omvårdnaden, tron, nyheterna, informationen, underhållningen, körkortsstudierna och sfi-studierna.

Karzans syfte med den hushållets skriftpraktik som består i att skriva inköpslista är att stödja minnet. Att detta är syftet medför att listan blir viktigare vid större inköp än vid mindre. Det är också troligt att Karzan och hans fru skriver inköpslista vid de tillfällen då de i förväg har bestämt att de

ska göra inköp medan de använder mobiltelefon för muntlig interaktion kring inköp som inte är planerade i förväg.

Genom att involvera mig i deltagandet i de hushållets skriftpraktiker som syftar till att ta hand om familjens post tar Karzan vara på en skriftbruksresurs som för tillfället finns till hands i hans hem. Hans handläggare, lärare och nu tillfälligtvis jag, är personer i hans närhet som besitter de språkkunskaper och har den information om samhället som behövs för att ge honom stöd med de skriftpraktiker han behöver utföra i sitt vardagsliv, bl.a. för att ta hand om posten.

Utifrån aspekten könsidentitet konstaterar jag när det gäller omvårdnadens skriftpraktiker att Karzan är delaktig och engagerad. Han deltar aktivt i läsandet och skrivandet med sonen, förutom när det gäller sagoläsandet som ingår i sonens kvällsrutiner och huvudsakligen är hans frus ansvar. Karzan och hans fru verkar därmed inte ha en traditionell uppdelning av skriftpraktiker där läsande och skrivande integrerat med omvårdnaden om barnen endast eller huvudsakligen är kvinnans ansvar. De omvårdnadens skriftpraktiker som är kopplade till att se videor med kurdisk musik på Youtube är knutna till etnisk identitet. Genom att Karzan introducerar sonen i dessa skriftpraktiker identifierar han sig som kurd och deltar samtidigt i att föra vidare kurdisk identitet till sonen.

Genom Karzans deltagande i omvårdnadens skriftpraktiker där han tillsammans med sonen tittar och läser i sfi-läroboken socialiseras Payam in i att läsa texten, tolka bilderna och svara på frågor om bokens innehåll. Genom de upprepade skrifthändelser där Karzan och hans fru interagerar med sonen runt bilder i böcker introduceras sonen i ett fråga - och svarsmönster som är kännetecknande för skriftpraktiker där vuxna interagerar med barn runt böcker (Heath 1983; Nauclér 2004; Fast 2007). En annan intressant beståndsdel i denna skriftpraktik är den rekontextualisering som har ägt rum i samband med att sonen har involverats. När Karzan fick läroboken av sin sfi-lärare ingick den i sfi:s sociotextuella domän och Karzans syfte med att läsa och skriva i den var att lära sig svenska. Men när Karzan nu deltar i skrifthändelser där han tillsammans med sonen läser och talar om läroboken syftar skrifthändelserna till umgänge med och uppfostran av sonen. Därigenom hör boken nu till hemmets sociotextuella domän.

Syftena avkoppling och information är integrerade och sammantvinnade när Karzan deltar i nyheternas, informationens och underhållningens skriftpraktiker. Främst gäller detta de skriftpraktiker där han läser nyheter på internet (Ki 100505:45–46). Kunskapen och lärandet i dessa skriftpraktiker kännetecknas av en horisontell diskurs (jfr Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001). Rizgar lär sig att använda datorn medan han deltar i skriftpraktikerna och han avgör själv när, var och hur lärandet ska ske.

Datorn är en artefakt som Karzan även ofta använder för att söka information om yarsan och yarsanier i såväl trons som nyheternas, informationens och underhållningens skriftpraktiker. Däremot är boken en artefakt han sällan använder i dessa skriftpraktiker. När Karzan talar om den aktivitet han utför när han använder datorn för att interagera säger han ofta تە ماشا مکەم (’tittar’). Valet av verb indikerar att visuella medier utgör en viktig del av hans skriftpraktiker när han söker och tar del av nyheter, främst när han interagerar via Facebook (Ki 100505:37).

Knutet till aspekten artefakt inom nyheternas, informationens och underhållningens skriftpraktiker är även att Karzan betraktar parabolteve men inte bärbar dator som ett hinder för sitt lärande av svenska. Att han i dagsläget har möjlighet att se kurdisk- och persiskspråkiga teveprogram på internet ser han inte som ett hinder för att han ska lära sig svenska medan han däremot tror att möjligheten att kunna se samma program på teve skulle leda till ett ökat tittande. Karzan ser alltså teknologin eller artefakterna och inte innehållet i teveprogrammen som avgörande för hur mycket tid han skulle ägna åt dem. Teven som medium utgör därför utifrån hans perspektiv ett potentiellt hot mot hans svensklärande. Det är möjligt att teveapparaten är mer tillgänglig än datorn dels genom dess storlek och dels genom dess centrala och fasta placering i vardagsrummet. Om en person ser på teve blir även de övriga familjemedlemmarna lätt involverade. Den bärbara datorn är däremot mindre och kan placeras var som helst i hemmet.

När aspekten deltagande belyses i de nyheternas och informationens skriftpraktiker där Karzan söker information om Iran ger han uttryck för en upprördhet över situationen för kurder där. Denna upprördhet verkar inte leda till att han avskärmar sig från informationen utan snarare till att han vill ta del av nyheterna och därför fortsätter delta i skriftpraktikerna knutna till dem.

Syftet med Karzans deltagande i körkortsstudiernas skriftpraktiker är på ett överordnat plan att han ska ta körkort men skriftpraktikerna har även delsyften. De anteckningar han gör under telefonsamtalet om teoriprovet syftar till dels till att han ska minnas den information han får och dels till att han ska kunna undersöka informationen vidare. När det gäller broschyren om halkbanan blir det intressant att studera aspekten modalitet. Det är möjligt att anledningen till att han frågar mig är att han föredrar att få informationen muntligt på kurdiska i stället för skriftligt på svenska.

Aspekten tid blir aktuell i förhållande till Karzans deltagande i sfi-studiernas skriftpraktiker i hemmet. Den tid Karzan har till förfogande begränsas av att han är småbarnsförälder men trots detta är inte bristen på tid ett genomgående tema när Karzan berättar om sin läxläsning. Det är inte förrän jag frågar om tiden räcker till för både studier och barn som ämnet kommer upp. Men trots att Karzan inte ägnar mycket tid åt sfi-studierna

innebär hans studier att han i dag deltar i fler skriftpraktiker än under sin skriftbrukshistoria som vuxen i Iran. Den dagliga sysselsättning han deltog i Iran, dvs. hans yrkesarbete, innefattade nämligen inga eller mycket få skriftpraktiker.

5.3.3 Karzans skrifthändelser i sfi-klassrummet

Jag vill börja med en beskrivning av en skrifthändelse som belyser hur det ofta går till när Karzan deltar i skrifthändelser i sfi-klassrummet.

> *Rasten efter dagens första lektion är nästan slut och alldeles snart är det dags för veckans diktamen. Denna vecka har klassen haft texten "Hassans morgon" i läxa. Texten handlar om Hassan som studerar på Komvux och den beskriver hans morgonrutiner. Några sitter och småpratar lågmält med varandra. Men Karzan lyssnar inte utan sitter med en koncentrerad min och tränar inför diktamen genom att skriva av meningarna i texten. Nu kommer läraren Monica in i klassrummet. Hon hämtar linjerade papper i ett skåp och klipper av dem på mitten. När det är gjort säger hon "Nu ska vi ha diktamen. Går det bra det? Kan vi börja?" Hon börjar gå runt och dela ut papperen. Reza som sitter bredvid Karzan har inte varit i skolan på länge så Monica frågar om han vill vara med och skriva. Han svarar att han vill försöka. När alla har fått ett papper sätter sig Monica ned och säger att nu får de vända bort diktamenstexten. Karzan som ända tills nu har tränat på att skriva meningarna skakar lite bekymrat på huvudet när han lägger ifrån sig texten och verkar tycka att den är svår. Monica säger "Nu läser jag" och inleder med att förklara att rubriken är "Hassans morgon". Karzan och flera andra studerande upprepar olika delar av rubriken och Monica bekräftar att de har uppfattat rätt. Sedan läser hon den första meningen i texten: "Hassan stiger upp klockan sex." Men Karzan funderar fortfarande över rubriken och frågar "Hassans morgon punkt?" Monica svarar "Ja, det är rubriken. Så det skriver du längst upp där. Och sen börjar du på ny rad." När han fått denna instruktion förklarar Karzan på persiska för Reza vad han ska skriva. Monica återgår till den första meningen. Flera verkar osäkra på hur den lät så för att ta reda på om de har uppfattat den rätt frågar Monica "Vilken tid var det nu då? Vilken tid stiger han upp?" Batula svarar att det var klockan sex och då svarar Monica att det är rätt. Men flera är fortfarande osäkra och vill ha ytterligare en repetition. Monica vill då veta om någon kan repetera meningen.*

Karzan ser på henne men säger inget. Då svarar Mercy ”Hassan stiger upp klockan sex” och Monica tillägger ”Punkt.” Karzan skriver men tycker att tempot är högt så han håller upp handen och ber Monica vänta lite och tittar sedan ner i texten igen för att fortsätta skriva. Men Monica väntar inte utan ber Batula ta meningen en gång till och uppmanar de andra att lyssna på henne. Då tittar Karzan frustrerat upp för han vill ha en liten paus medan han skriver men Batula upprepar på en gång ”Hassan stiger upp klockan sex.” Karzan tittar ner igen och skriver färdig meningen. När han är klar ser han på Monica som frågar om någon annan kan repetera meningen. Diktamensövningen fortsätter en bra stund till på samma sätt och varje mening upprepas ett stort antal gånger. Till slut läser Monica hela diktamenstexten en sista gång så att alla ska kunna kontrollera om de har skrivit rätt innan de ska lämna in sina texter till henne.

Denna skrifthändelse är i flera avseenden representativ för de skrifthändelser Karzan deltar i under klassrumsobservationen. De aspekter av den som nedan analyseras är deltagande, syfte, språk och värdering.

Aspekten deltagande i diktamensskrivandet kännetecknas av samarbete. Interaktionen består i en stor mängd repetitioner av läsningen av texten som de studerande och läraren utför tillsammans. Varje ny del av texten läses alltid först av läraren. De studerande ställer sedan frågor om den till henne och ber henne repetera. Repetitionerna består oftare i att läraren ber någon studerande repetera än att hon gör det själv och hon uppmanar de studerande att lyssna på den person som repeterar. När det förekommer felaktigheter i en studerandes repetition av texten ber läraren någon annan repetera igen. Karzan tar själv initiativ till att hjälpa klasskamrater genom att repetera texten för dem. Han både förklarar för dem och får hjälp av dem. Men trots att samarbete kännetecknar interaktionen under skrifthändelsen finns även en individuell inriktning. Skrivandet sker individuellt i de avseendena att ingen skriver åt någon annan utan var och en skriver själv sin egen diktamenstext, och att skrifthändelsen avslutas med att de studerande var för sig lämnar in de texter de har skrivit.

Skrifthändelsens syfte är lärande integrerat med bedömning. Man kan fråga sig i vilken utsträckning och hur de studerandes muntliga interaktion under diktamensövningen bedöms av läraren. Bedömer hon både deras muntliga interaktion under diktamensövningen och den diktamenstext de lämnar in eller bara den inlämnade texten? Man kunde tänka sig att läraren inte skulle tillåta att de studerande samarbetar för att hon skulle vilja bedöma deras skrivförmåga och texter individuellt men så är inte fallet. Mitt intryck är att Karzan och de övriga studerande har stor hjälp av samarbetet.

De får stöd både av varandra av läraren genom den muntliga interaktionen där de får höra texten upprepas ett stort antal gånger, och får upprepa den för varandra. De texter som lämnas in för bedömning har därigenom i stor utsträckning tillkommit genom samarbete. Det framträdande inslaget av samarbete i en skrifthändelse som ska bedömas genom skriftlig rättning kan ha ett samband med att denna grupp läser kurs B på studieväg 2 och har relativt liten vana vid studier. Det är möjligt att läraren inte skulle ha låtit Karzan och hans klasskamrater samarbeta så mycket under diktamen om de hade haft större studievana.

En belysning av aspekten språk visar att skrifthändelsen kännetecknas av flerspråkighet. Karzan talar persiska med de två av sina klasskamrater. Läraren protesterar inte mot att de studerande pratar med varandra och ibland använder andra språk än svenska under diktamen utan uppmuntrar till muntligt samarbete där de studerande använder sig av varandra som resurser.

Karzans värdering av skrifthändelsen kan studeras genom att hans kroppsspråk observeras. Vid ett par tillfällen uttrycker han med sitt kroppsspråk frustration över att uppgiften är svår men trots detta fortsätter han att delta aktivt under hela skrifthändelsen. Han verkar inte vara negativ utan snarare positiv till att texten repeteras så många gånger och denna inställning är troligen kopplad till att han tycker att den är svår.

5.3.3.1 Skolan och skriftmiljön i klassrummet

Sfi-undervisningen som Karzan deltar i äger rum i en lite sliten skolbyggnad. Bänkarna i det klassrum där de flesta av lektionerna sker är placerade i en rektangelformad ”hästsko” med en öppning mot rummets ena kortsida där det finns en whiteboardtavla. Under lektionerna sitter de studerande oftast på samma platser och Karzans plats är ganska långt bak med ryggen mot den sida av klassrummet där det finns ett antal fönster. Läraren brukar sitta i den främre delen av hästskon, med ryggen mot whiteboardtavlan. Det finns gott om utrymme för läraren och de studerande att röra sig både innanför och utanför bänkarna i hästskon (Kfo 100604).

Under klassrumsobservationen äger en lektion rum i skolans datasal och en i skolans studieverkstad. I korridoren utanför klassrummet är skåp placerade där Karzan och hans klasskamrater förvarar sina saker. På våningen ovanför finns ytterligare en korridor med ett antal klassrum samt ett personalutrymme. För de Under några timmar per dag säljs smörgåsar, godis och läsk i ett hörn av det ena rummet (Kfo 100604; Kfo 100608; Kfo 100610).

5.3.3.2 Muntligt och skriftligt medierade skrifthändelser

Under skrifthändelserna deltar Karzan både i muntligt och skriftligt medierade skrifthändelser. De muntligt medierade skrifthändelserna är något fler

än de skriftligt medierade. Ett mindre antal är i ungefär lika stor grad muntligt som skriftligt medierade. Först fokuseras här muntligt medierade skrift-händelser. I analysen av dessa fokuseras deltagande och artefakter.

Karzans deltagande i muntligt medierade skrifthändelser påverkas av att bänkarna är placerade i en hästsko. Härigenom underlättas nämligen hans muntliga interaktion med klasskamraterna samtidigt som läraren har en central placering i ena änden av hästskon. Karzan deltar ofta aktivt i helklassinteraktion genom att svara på muntliga frågor från läraren. Dessa frågor är ibland riktade direkt till honom men oftare till hela klassen. Karzan deltar också genom att ställa frågor till läraren, t.ex. om vad ett ord betyder eller hur han ska bearbeta en text som han har skrivit. Vid ett mindre antal tillfällen vänder sig Karzan till mig eller en klasskamrat när han efterfrågar information om betydelsen av ord i texter. I intervjumaterialet säger Karzan att om han behöver så frågar han vem som helst av sina klasskamrater ”Vi är alla kompisar, kamrater” förklarar han (Ki 100618:15–16). Det händer också att Karzans deltagande består i att han förklarar något för klasskamrater, t.ex. vad ett persiskt ord heter på svenska eller vad de ska göra under en övning. I intervjumaterialet berättar Karzan att det är sju av hans klasskamrater som brukar ställa frågor till honom (Ki 100618:16). Karzans deltagande när han förklarar kännetecknas av flerspråkighet. Han talar svenska persiska eller växlar mellan svenska och persiska. Vid ett fåtal skrifthändelser använder han dessutom enstaka ord på arabiska när han förklarar.

Karzans deltagande i muntligt medierade skrifthändelser där han använder lexikon på sin bärbara dator kännetecknas ofta samarbete. Klasskamraterna kommer och lånar hans dator för att slå upp ord på sina språk. Läraren ber honom ibland under skrifthändelser att slå upp ett ord i lexikonet och då gör han det. Här använder läraren Karzans bärbara dator som en språklig resurs. När Karzan inte har med sig sin dator går han ibland till den klasskamrat som har en sådan med sig och tittar på persisk-svenskt lexin på den (Kfo 100610). Karzan verkar inte ha något emot att klasskamrater använder hans bärbara dator. Jag ser inte att han på något sätt blir irriterad när de kommer fram till honom för att låna datorn utan snarare samarbetar han med klasskamraterna vid dessa tillfällen. De bärbara datorer som studerande har tagit med sig till klassrummet verkar av de studerande och av läraren betraktas som en gemensam resurs som kan användas av fler än ägaren.

Vid Karzans deltagande i muntligt medierade skrifthändelser har ibland lyssnande och ibland talande en mer framträdande roll. Karzans lyssnande ser olika ut beroende på om arbetsformen utgörs av helklassinteraktion eller enskilt arbete. Vid helklassinteraktion lyssnar Karzan när läraren läser upp texter högt eller har genomgångar utifrån texter. Vid enskilt arbete lyssnar Karzan på läraren i samband med att han och läraren samtalar enskilt med

varandra och läraren ger honom instruktioner om en skriftlig övning eller kommenterar en text han skriver. Karzan deltagande består också i att han lyssnar på sina klasskamrater och även här kan en indelning av deltagandet göras utifrån arbetsform. Vid helklassinteraktion lyssnar Karzan exempelvis på klasskamraters uppläsning av en inövad dialog. Vid enskilt arbete eller grupparbete lyssnar Karzan på klasskamraterna i samband med samtal om texter de skriver och läser.

Flera olika artefakter ingår ofta när Karzan deltar i muntligt medierade skrifthändelser. En artefakt som han använder vid nästan alla muntligt medierade skrifthändelser är text i pappersformat, ofta i form av en stencil som läraren har delat ut. Dessa återanvänds under flera muntligt medierade skrifthändelser. Det totala antalet papperstexter som delas ut under observationsdagarna är därför inte så stort. En orsak till att ett relativt begränsat antal texter delas ut är troligtvis att denna grupp läser studieväg 2 och att de studerande därmed har kort tidigare skolgång bakom sig.

En annan artefakt som ingår i nästan lika många av de muntligt medierade skrifthändelserna är whiteboardtavlan. Oftast är det läraren som har producerat texten på whiteboardtavlan, vilken Karzan och de övriga studerande läser, men under ett fåtal muntligt medierade skrifthändelser bjuder läraren in de studerande till att skriva där. En annan artefakt som används i ett fåtal muntligt medierade skrifthändelser är oh-apparat och oh-duk där text skriven av läraren projiceras så att den kan läsas och diskuteras. Under muntligt medierade skrifthändelser är det vanligt att Karzans muntliga interaktion sammanvävs med skriftlig produktion. De artefakter som då är vanligast vid hans produktion av text är kulspetspenna och blyertspenna. Sin bärbara dator använder Karzan i ungefär en tredjedel av de muntligt medierade skrifthändelserna. Han har med sig sin denna till lektionerna tre av de sex observationsdagarna. I intervjumaterialet berättar han att han oftast använder den till att slå upp ord i lexikon (Ki 100618:6–7).

En artefakt som Karzan använder under ett fåtal muntligt medierade skrifthändelser är lexikon i bokformat. Detta sker när han inte har med sig sin bärbara dator. Trots att Karzan föredrar att använda lexikon på internet har han ett svensk-persiskt lexikon som han brukar förvara i sitt skåp utanför klassrummet. Skolan har också lexikon som han kan använda och som står i en bokhylla i klassrummet (Ki 100408:9–11; Ki 100603:20–21; Ki 100618:4–6; Kfo 100604). Under en skrifthändelse använder han bilder som finns i ett arabisk-svenskt lexikon för att förstå vad djuren heter på svenska. Detta kan han göra trots att han inte förstår arabiska (Kfo 100610; Kv100617).

I analysen av de skriftligt medierade skrifthändelser som Karzan deltar i belyses artefakter, deltagande, processer och språk.

Artefakter som Karzan använder i de flesta skriftligt medierade skriftpraktikerna är text i pappersform och penna. Dessa använder han både då han

främst läser och då han främst skriver. De flesta texter i pappersform som Karzan läser då han deltar i skriftligt medierade skriftpraktiker har delats ut av läraren eller finns i skriftmiljön i klassrummet. När läraren har delat ut en papperstext används den ofta i flera skrifthändelser. Texterna i skriftmiljön finns på whiteboardtavlan eller på klassrummets väggar. Bland de många texter av olika slag som är uppsatta på väggarna i klassrummet finns exempelvis kartor över Sverige eller världen, planscher med djur eller frukter, texter i A4-format eller större som de studerande har skrivit för hand och datorskrivna texter med praktisk information. De artefakter Karzan tar med sig till lektionerna förvarar han i en plastmapp. Där har han stenciler som han fått av läraren samt ett anteckningsblock. Plastmappen ser ut att vara full men Karzan verkar hitta relativt bra när han söker bland papperen. När han går hem för dagen tar han plastmappen med sig. De artefakter i bokform som Karzan läser utgörs av lexikon och lärobok. Bärbar dator använder han i drygt en tredjedel av de skriftligt medierade skrifthändelserna. Övriga artefakter som ingår i de skriftligt medierade skriftpraktiker som Karzan deltar i är mobiltelefon oh-apparat och oh-duk, whiteboardtavla, sudd samt stationär dator. Det finns skillnader mellan Karzans användning av sin egen bärbara dator och skolans stationära datorer. Skolans stationära datorer i studieverkstan respektive datasalen använder han till att öva grammatik i program som läraren har föreslagit. Sin bärbara dator använder han i oftast till att slå upp ord i webbaserade lexikon. Användningen av den bärbara datorn är därför integrerad med många olika skrifthändelser vilket den stationära datorn inte är.

I Karzans deltagande i skriftligt medierade skriftpraktiker är läsande sammantvinnat med skrivande. Trots detta är det möjligt att urskilja vissa former av deltagande som främst äger rum vid läsande och andra som främst äger rum vid skrivande. När Karzan läser deltar han ibland i en enskild aktivitet där ingen annan deltar. Vid andra tillfällen när han läser interagerar han med klasskamraterna och läraren genom körläsning eller dialogläsning. Enskild läsning innebär att Karzan läser tyst, halvhögt eller högt för sig själv.

En process Karzan utför vid enskild, tyst läsning är att röra på läpparna och ljudlöst forma de ord han läser. Jag tolkar läpprörelserna som en process syftande till att underlätta läsförståelsen. En process han deltar i vid högläsning utgörs av körläsning. En process han deltar i vid högläsning är körläsning där läraren läser före och de studerande upprepar det läraren har läst. En annan process vid högläsning är dialogläsning där två studerande läser upp en text i dialogform. Både körläsning och dialogläsning syftar bl.a. till uttalsträning. Både vid tyst läsning och vid högläsning förekommer en process som jag väljer att kalla *pendlingsläsning*. Detta innebär att Karzan har utvecklat strategier för att pendla mellan de texter han läser i utan att tappa bort sig. Karzan verkar inte ha några problem med att orientera sig i texterna trots att han ofta flyttar blicken mellan dem. Strategier som han använder

för att orientera sig i texter vid pendlingsläsning är att hålla en penna mot den plats i texten där han läser, att följa texten med pennan eller att göra understrykningar i texten. I samband med pendlingsläsningen förekommer även processer som innebär att Karzan jämför de texter han läser. Ett exempel på detta är när läraren skriver verb i olika tempusformer på whiteboardtavlan och Karzan letar efter verben i en flersidig stencil med verblistor. Vid pendlingsläsning är läsande och skrivande ofta integrerat. Karzan växlar då mellan att läsa i en eller flera texter och skriva i en annan. De processer han utför består då ibland i att han kopierar en text som läraren eller klasskamrater har skrivit eller att renskriver en text som han själv har skrivit. Till de processer där Karzan producerar text hör även sådana där han redigerar text. Han använder sudd för att göra ändringar i text han har skrivit med blyertspenna. Redigering av text sker ibland efter att han har bett läraren om kommentarer om det han har skrivit. Detta sker huvudsakligen under skrifthändelser som är mer inriktade på bedömning, exempelvis vid skrifthändelser när han skriver en uppsats som ska lämnas in för rättning.

Språket i alla de texter läraren distribuerar till de studerande är svenska men i vissa skriftligt medierade skrifthändelser läser Karzan omväxlande på persiska och svenska. Detta sker när han slår upp svenska ord i svensk-persiskt lexikon för att ta reda på betydelsen av svenska ord. Karzan skriver både på svenska och persiska. Skrivande på persiska syftar till att översätta och förstå svenska ord.

5.3.3.3 Sociotextuella domäner, initiering och syften

Den sociotextuella domän dit de allra flesta skrifthändelserna hör är sfi:s. Ett fåtal skrifthändelser hör både till sfi:s och till kommunens flyktingmottagnings sociotextuella domäner. För drygt tio skrifthändelser har det inte varit möjligt att avgöra vilken sociotextuell domän de hör till. Jag har inte observerat att Karzan har deltagit i några skrifthändelser inom hemmets eller fritidens sociotextuella domäner. Dock är det troligt att finns sådana bland det bland de drygt tio skrifthändelser vars sociotextuella domän är oklar. Svårigheterna att avgöra vilken sociotextuell domän de hör till beror till stor del på att ingen eller mycket liten muntlig interaktion ingår i dem eftersom Karzan ofta är den enda deltagaren.

Initieringen av majoriteten av skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän står läraren för medan ett fåtal av dem initieras av en annan anställd på skolan eller av Karzan. Majoriteten av de drygt tio skrifthändelser vars sociotextuella domän är oklar initieras av Karzan.

Syftet med majoriteten av de skrifthändelser som initieras av läraren är lärande. I ungefär en fjärdedel av dessa skrifthändelser blir det tydligt att syftet lärande är integrerat med syftet bedömning. Detta tydliggörs genom att läraren påminner de studerande om det prov de snart ska skriva eller genom

att de studerande i slutet av skrifthändelsen lämnar sina texter till läraren för rättning. En annan faktor som kan ha inverkat till att ge bedömning en framträdande plats under skrifthändelserna är de återkommande gruppbyten som brukar göras på skolan. Vid ett informellt samtal berättar Monica för mig att på skolan delas varje termin in i två tioveckorsperioder. Det vanligaste är att en studerande går två perioder i Monicas klass där de studerar studieväg 2, kurs B. Karzan är nu inne på sin tredje tioveckorsperiod i klassen och Monica tror det är dags för honom att byta till kurs C eftersom han är en av de starkaste i gruppen nu och behöver gå över något nytt (Kfo 100607). Karzan får också som den enda i klassen skriva det nationella sfi-provet för kurs B i slutet av observationsperioden (Kfo 100617). Syftet med ett par skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän är praktisk information. Informationen gäller exempelvis tömningen av elevskåpen inför sommarledigheten. Ett fåtal skrifthändelser syftar till att dokumentera de studerandes närvaro.

5.3.3.4 Tid

En belysning av aspekten tid ur ett organisatoriskt perspektiv visar att det är läraren som har kontrollen över de tidsmässiga ramarna runt undervisningen. Hon avgör när lektionerna ska inledas och avslutas. Vid vissa tillfällen, när något speciellt händer, delegerar hon en del av denna kontroll till de studerande genom att inleda en förhandling med dem om hur länge skoldagen ska pågå. Detta sker exempelvis den dag gymnasieeleverna i staden tar studenten (Kv 100610). Under ett fåtal skrifthändelser uttrycker läraren frustration över att många studerande är frånvarande från undervisningen. Hon blir upprörd när de studerande med kort varsel lämnar lektionerna för att göra ärenden som att gå till tandläkaren eller optikern (Kv 100604). Planerad frånvaro är dock inget läraren protesterar emot. När hon en tid i förväg får veta att Karzan har tid för att åka till halkbanan samma dag som klassen ska skriva prov uppmanar läraren honom att åka till halkbanan och säger att de kan lösa det här med provet.

När aspekten tid studeras utifrån Karzans perspektiv framkommer att han ibland fortsätter delta i en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän även sedan lektionen har avslutats och rasten har inletts (Kv 100604). Det som då sker är att han utökar de tidsmässiga ramarna som satts upp av skolan och läraren för undervisningen och använder även sin fritid till skrifthändelserna.

5.3.3.5 Arbetsformer, deltagande och ämnesinnehåll

Eftersom aspekterna arbetsformer, deltagande och ämnesinnehåll är så nära sammantvinnade med varandra i skrifthändelserna analyseras de här i samma avsnitt. Arbetsformen vid de allra flesta skrifthändelser som initieras av läraren är helklassinteraktion. Majoriteten av de skrifthändelser initieras

av Karzan har arbetsformen enskilt arbete. Här deltar han i stor utsträckning ensam men i några skrifthändelser deltar även läraren, en klasskamrat eller jag en stund. Endast ett mindre antal skrifthändelser sker i form av gruppövningar. Karzan deltar aktivt i alla dessa arbetsformer.

Karzans deltagande i skrifthändelserna kännetecknas av samarbete. Han och hans klasskamrater lånar och lånar ut artefakter som lexikon, datorer, pennor, sudd, stenciler och broschyrer. De läser och jämför texter som de har skrivit. Karzan frågar sina klasskamrater om betydelsen av ord i texter och klasskamraterna frågar honom så att han får förklara. Att bänkarna i klassrummet är placerade i en hästsko underlättar Karzans samarbete med klasskamraterna även under skrifthändelser som sker i helklass. Han har klasskamrater på båda sidor om sig och även mitt emot sig. Under skrifthändelser där de studerande samarbetar i grupp deltar Karzan aktivt. Vid dessa skrifthändelser ska gruppen tillsammans skriva meningar om möbler och saker som finns i klassrummet. Karzan ger gruppmedlemmarna muntliga förslag om meningar de ska skriva, visar en annan gruppmedlem meningar han har skrivit och tittar på det de har skrivit. Samarbete förekommer även i skrifthändelser som syftar till bedömning. Den skrifthändelse i form av diktamen som beskrivits ovan är ett exempel på detta.

Karzans deltagande i skrifthändelserna kännetecknas enligt mina observationer av att han är en av de starkaste i gruppen och därför vid samarbete kan hjälpa sina klasskamrater bl.a. genom olika typer av förklaringar.

Ämnesinnehållet i många av skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän är vardagsrutiner och vardagsvokabulär, exempelvis hälsningsfraser, morgonrutiner, klädsel och temat ”Min dag” som innebär att de studerande får beskriva vad de gör en vanlig dag. Ett annat återkommande tema bland de skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän är grammatik. Bland annat tränas ordföljd, interpunktion och verbtempus. Ibland kombineras temana vardagsrutiner och grammatik. De skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän som Karzan deltar i kännetecknas ofta av att ämnesinnehållet repeteras. Detta gäller såväl inom de enskilda skrifthändelserna som mellan olika skrifthändelser. Under uttalsövningar och dialogläsning av hälsningsfraser repeteras exempelvis uttalet av hälsningsfraserna under de enskilda skrifthändelserna. Dessutom återkommer uttalsövningar utifrån samma stencil med hälsningsfraser vid ett flertal skrifthändelser som äger rum under tre olika dagar.

5.3.3.6 Värderingar och identifikation

Eftersom aspekterna värderingar och identifikation samspelar nära med varandra analyseras de här tillsammans. Karzans värderingar av sfi-studierna och skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän kan undersökas mot bakgrund av att han in intervjumaterialet berättar att vuxenstudier är väldigt ovanliga i Iran (Ki 100603:21–22). Detta har dock inte med-

fört att han beskriver sina sfi-studier negativt utan han uttrycker positiva värderingar om sfi-skolan, läraren och undervisningen (Ki 100603:21–22). Han säger att det är viktigt att lära sig det svenska språket och att han är nöjd med att studera men säger samtidigt att det är svårt. Han verkar se sfi-studierna både som en nödvändighet och en möjlighet. Det är nödvändigt för honom att lära sig det svenska språket för att leva i Sverige.

I sin identifikation i förhållande till skrifthändelserna inom sfi:s socio-textuella domän går Karzan till sina egna förutsättningar och prestationer när han ska förklara varför studierna är svåra. Ett exempel på detta är hur han i intervjumaterialet berättar om de problem med grammatik som han speciellt i början av sfi-studierna hade: "Jag visste ärligt talat inget av det, jag var bara som en sovande." Nu däremot vet han vad verb, subjekt, objekt och plats och allt sådant är för något (Ki 100618:17–19; Ki 100603:21–22). Han beskriver alltså inte de svårigheter han har haft med grammatik som orsakade av läraren eller undervisningen utan som en konsekvens hans egen brist på förkunskaper.

5.3.3.7 Konflikter kring skrifthändelser i sfi-klassrummet

Jag har inte funnit många konflikter kring de skrifthändelser Karzan deltar i under klassrumsobservationerna. Varken Karzan eller hans klasskamrater ger under skrifthändelserna uttryck för någon form av kritik mot läraren eller ifrågasättande av hennes undervisning och i intervjumaterialet säger Karzan att läraren är mycket bra (Ki 100618). Troligen är han alltså nöjd med undervisningen. En alternativ tolkning skulle dock kunna vara att han känner att han befinner sig i ett underläge gentemot läraren och sfi-skolan som institution och därför inte protesterar.

En typ av konflikt som däremot finns består i att läraren uttrycker frustration. Vid ett par tillfällen är frustrationen orsakad av studerandes frånvaro från lektionerna. Vid ett annat tillfälle berör lärarens frustration aspekten språk, närmare bestämt att de studerande talar arabiska i stället för svenska under en skrifthändelse. Här beskrivs denna skrifthändelse.

> *Diktamen har nyss avslutats. Efter ett kort samtal med gruppen om vädret byter Monica samtalsämne och säger "I går var det ju en speciell dag. Vad var det för speciell dag i går i Sverige?" Gulnaz svarar att det var Sveriges nationaldag. Men Karzan verkar inte lyssna på Monica och Gulnaz utan vänder sig mot Reza och säger något till honom på persiska. Samtidigt hörs ett mummel av röster från några i klassen som talar arabiska med varandra. Monica skriver "Sveriges nationaldag" på tavlan och frågar sedan vad det var för datum i går. Någon svarar "sjätte" och Monica bekräftar att svaret är rätt. Karzan talar lite med Reza innan han med låg röst läser texten*

på whiteboardtavlan: ”sjätte juni”. Monica förklarar att i går var det nationaldag och att den firades på stadens friluftsmuseum X-platsen. Till Fatima som var där i går ställer Monica frågan ”Var du där med din familj?” och Fatima svarar ja. Under tiden pratar Karzan och flera klasskamrater om nationaldagsfirandet på arabiska och persiska i den andra änden av klassrummet. Men när Fatima säger något till Karzan på arabiska skrattar han och skakar på huvudet eftersom han inte förstår henne. Då förklarar Ali för honom på persiska vad Fatima har sagt.

Efter en liten stund tittar Monica på dem som talar arabiska och persiska och vill veta vad de pratar om. Hon undrar om de pratar om nationaldagen i går. Fatima fortsätter tala på arabiska och Monica frågar då ”Vad säger du Fatima?” Skratt hörs från många i gruppen och Jalal uppmanar Fatima att ta det på svenska. Batula förklarar för Monica vad Fatima har sagt: ”Hon kommer i X-platsen” Monica svarar att hon redan har hört att Fatima var på X-platsen med sin familj i går. Men Fatima har något mer hon vill förmedla till läraren och fortsätter med hjälp av arabiska försöka finna det svenska ordet men då utbrister Monica ”Nu slutar vi med arabiskan.” Karzan försöker hjälpa Fatima så han ser på henne och säger ”Medborgare”. Flera studerande pratar samtidigt och då utbrister Monica igen ”Nu slutar vi med arabiskan. Annars går jag ut. Jag kan gå. Hej då, nu går jag.” Karzan ser på Monica och skrattar lite. Monica säger ”Jag behövs inte här. Ni kan sköta det här själva. Va?”

Karzan verkar inte ta det Monica säger på allvar. Trots hennes protest känns stämningen i klassrummet fortfarande avspänd och skämtsam. Fatima försöker förklara på svenska vad hon har pratat om på arabiska ”Min bror eh…” Karzan ser på henne och skakar lite på axlarna, som för att förmedla att han inte kan hjälpa henne. Fatima försöker igen ”Min bror…” Monica frågar ”Din bror?” Fatima fortsätter ”Min bror gör… ” men säger resten av meningen på arabiska. Monica som har gissat sig till vad Fatima vill berätta frågar om hennes bror blev svensk medborgare. När Fatima säger ”Bassbort, bassbort” ser Karzan på henne och säger än en gång tyst ”medborgare”. Monica gissar ”Men kanske han blev svensk medborgare, för det är väl det man firar en sån dag kanske.” Fatima som därmed har fått fram sitt budskap säger ”Tack så mycket” och Monica skriver ”svensk medborgare” på tavlan. Karzan

ser då på Fatima och upprepar med eftertryck ordet hon har sökt: ”Medborgare. Jinsia”.[26]

I denna skrifthändelse uppstår en konflikt kring organiseringen av kunskap. Läraren försöker upprätthålla den kontroll över de studerandes lärande som kännetecknar lärarrollen inom vertikal diskurs. Skrifthändelsen är främst muntligt medierad och arbetsformen är helklassinteraktion, vilket innebär att valet av talat språk berör ett stort antal deltagare. Därmed blir det också viktigare för läraren att kontrollera de studerandes språkval. Hon försöker se till att alla under denna skrifthändelse talar svenska. Men trots lärarens protester fortsätter Karzan och flera andra de studerande att tala persiska respektive arabiska. De studerandes språkval verkar inte syfta till att visa motstånd mot läraren utan görs av interaktionsskäl. Fatima vet inte hur hon ska förmedla på svenska att hennes bror har blivit svensk medborgare. Därför förklarar hon först på arabiska i ett samtal med klasskamraterna det hon vill säga och får sedan hjälp av både klasskamraterna och läraren med att uttrycka det på svenska. På så vis används de studerandes flerspråkighet som en resurs i interaktionen. Något som kan kallas *språkkedjor* uppstår genom att de studerande behärskar olika språk. Ett exempel på detta berör Karzans deltagande under skrifthändelsen. När han lyssnar på dem som talar arabiska förstår han bara delar av interaktionen så Ali förklarar honom på persiska vad Fatima berättar om sin bror. Genom att Ali har förklarat för honom kan Karzan senare under skrifthändelsen hjälpa Fatima att ta reda på det svenska ordet *medborgare*.

Genom att protestera mot att de studerande talar andra språk än svenska understryker läraren att syftet med hennes närvaro i klassrummet är att som representant för sfi som institution undervisa i svenska. Om de väljer att samtala på arabiska så kan hon inte utföra sitt uppdrag och därför hotar hon, delvis på skämt, med att lämna klassrummet. Genom hennes hot understryks också att det är hon som har kontrollen över hur skrifthändelserna utformas under lektionerna, i detta fall vad gäller aspekten språk.

5.3.3.8 Överlappningar mellan sociotextuella domäner

Jag har funnit relativt få överlappningar mellan sociotextuella domäner för under klassrumsobservationen deltar Karzan i tämligen få skrifthändelser som hör till vardagslivets sociotextuella domäner. En orsak till detta kan vara att läraren nästan alltid är närvarande i klassrummet under lektionstid. Hon är endast frånvarande under korta stunder, t.ex. för att kopiera en text. Det är troligt att Karzan skulle ha initierat fler skrifthändelser inom hemmets eller fritidens sociotextuella domäner om läraren inte hade varit närvarande i klassrummet i så stor utsträckning. En reservation behöver

[26] Arab. *jinsia* (جنسية) ’medborgarskap’

dock göras här för de tolv skrifthändelser vars sociotextuella domän är oklar. Det är möjligt att några av dessa hör till en annan sociotextuell domän än sfi. Dock finns överlappningar mellan sociotextuella domäner för det första genom att läraren under skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän aktualiserar de studerandes skrifthändelser i vardagslivet och för det andra genom att artefakter överbryggar de sociotextuella domänerna.

Att läraren tar initiativ till att aktualisera Karzans och de övriga studerandes skrifthändelser i vardagslivet sker exempelvis under en skrifthändelse när gruppen läser en text som handlar om mat, priser och förpackningar. Då frågar läraren de studerande om de brukar titta på bäst före-datumet på mjölkförpackningarna. Under samtalet om detta säger Karzan ”Kort datum.” Han vet att denna märkning finns på varor som snart kommer att vara gamla (Kv 100604). Härigenom sker en överlappning mellan Karzans deltagande i en skrifthändelse inom hemmets sociotextuella domän då han gjort inköp till hushållet och hans deltagande i en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän.

Den bärbara datorn är en artefakt som för Karzan medför en koppling mellan vardagslivets och sfi:s sociotextuella domäner. I sitt vardagsliv utanför sfi-klassrummet använder Karzan datorn mycket. Som framkommit använder han den för fritidssysselsättningar, för att betala hushållets räkningar, i interaktionen med släkt och vänner, i relation till religiös identitet och i samband med sonens uppfostran. Inom sfi:s sociotextuella domän använder han datorn främst för att slå upp ord i webbaserade lexikon De skrifthändelser han deltar i där han använder datorn i vardagslivets respektive sfi:s sociotextuella domäner har därigenom det gemensamt att de är knutna till internet. Trots att Karzan använder den bärbara datorn för olika syften inom olika sociotextuella domäner så överbryggas gränserna mellan de sociotextuella domänerna av hans intresse för datorer och deltagandet i skrifthändelser där han använder internet.

En annan artefakt som knyter samman Karzans skrifthändelser i vardagslivets och sfi:s sociotextuella domäner är hans mobiltelefon. Det händer nämligen att Karzan integrerar händelser han har varit med om inom sfi-undervisningen med de skrifthändelser som ingår i fritidens sociotextuella domän. En sådan skrifthändelse beskrivs nu:

> *Ett plingande ljud hörs när Karzan trycker på sin mobiltelefon. Han ser ut att leta något han har i den. Under tiden talar Monica med gruppen om vad de tidigare under veckan fick lära sig om brandskydd när de deltog i en s.k. brandskola. Hon frågar dem hur de skulle göra om det började brinna i deras hem och vad de lärde sig genom informationen och brandskyddsövningen de var med i. Karzan verkar lyssna men tittar till en början mest ner i sin mobil. Efter en stund lägger han*

ner den och tittar på vad läraren skriver på tavlan. När genomgången är klar börjar Monica gå runt i klassrummet och samla in läroböcker. Då håller Karzan upp sin mobil så att hon ska se den och säger ”Här är bilder, Monica.” På mobilen har han bilder som han tog under brandskyddsövningen. Hon tittar på hans mobil och säger leende ”Ja titta. Vad fint.” Nöjt småskrattande svarar Karzan ”Ja.” Monica undrar om det är han som syns på bilden och Karzan svarar att han har filmat också. Hon utbrister då imponerat ”Titta! Å jättebra”. När hon går vidare och fortsätter samla in läroböcker visar Karzan filmen för en klasskamrat. Karzan förklarar att det är tio minuter film. Karzan skrattar lite och berättar på persiska att han har lagt ut filmen på Facebook.

Innan den ovan beskrivna skrifthändelsen har Karzan med hjälp av sin mobiltelefon dokumenterat sitt deltagande i brandskolan som han deltagit i på sfi-skolan. Genom att han sedan lägger ut filmen från brandskolan på Facebook har den rekontextualiserats från sfi:s till fritidens sociotextuella domän. Genom denna handling har det därmed skett en överlappning mellan sfi:s och fritidens sociotextuella domäner. Men under den ovan beskrivna skrifthändelsen i klassrummet då Karzan sedan visar filmen för läraren blir filmen återigen en del av en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän. Detta sker genom att Karzan låter filmen ingå i den skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän där läraren repeterar brandskyddsinformationen.

5.3.3.9 Kopplingar mellan skriftbrukshistoria och skriftpraktikerna i sfi-klassrummet

En aspekt som knyter samman Karzans skriftbrukshistoria med hans skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän i dag är hans intresse för datorer. Att använda dator var något han själv tog initiativ till att börja lära sig i Iran och han använder i dag datorn i många av de sociotextuella domäner där han deltar i skriftbruk. En skillnad mellan Karzans skriftbrukshistoria och hans skriftbruk i dag är dock att i Iran ingick inga skriftpraktiker där dator användes inom arbetslivets sociotextuella domän medan han i dag använder datorn inom den sysselsättning som tillfälligtvis har ersatt hans yrkesutövning, dvs. inom sfi:s sociotextuella domän. I Iran var det främst på sin fritid som han använde datorn medan han i dag använder datorn i fler sociotextuella domäner, såväl inom sfi-undervisningen som i vardagslivet utanför klassrummet.

Ett annat samband mellan Karzans skriftbrukshistoria och de skriftpraktiker han deltar i inom sfi:s sociotextuella domän i dag utgörs av att aspekten deltagande i stor utsträckning kännetecknas av samarbete. Samarbetet består bl.a. i att Karzan och de övriga deltagarna i skrift-

händelserna lånar artefakter av varandra. När Karzan levde i Iran och ville läsa om yarsan men inte hade tillgång till litteratur var det genom sina vänner han fick tag i böcker så att han kunde läsa och lära sig om sin religion. Hans vänner hjälpte honom att få tillgång till artefakter som var svåra och farliga att få tag i eftersom religionen var förbjuden. Detta samarbete och gemensamma nyttjande av såväl artefakter som andra språkliga resurser finns även i dag i sfi-klassrummet. Det tar sig uttryck i att Karzan och hans klasskamrater lånar och lånar ut artefakter kopplade till läsande och skrivande som datorer, lexikon, pennor, sudd och stenciler. Artefakter som förekommer i liten utsträckning i klassrummet används inte bara av ägaren utan även av andra. Det gemensamma nyttjandet av artefakterna underlättar därmed de studerandes deltagande i skriftpraktikerna. Solidaritet och generositet vad gäller artefakter kännetecknar således både sfi:s sociotextuella domän i dag och religionens sociotextuella domän under Karzans skriftbrukshistoria i Iran. Nedan beskrivs en skrifthändelse där Karzan lånar ut sin bärbara dator till klasskamraterna.

> *Karzan har med sig sin bärbara dator till skolan i dag. Den är påslagen och står framför honom med skärmen uppfälld. Han håller i en stencil med överskriften ”Vi hälsar på varandra” där det finns hälsningsfraser i korta dialoger. Monica läser hälsningsfraserna högt och de studerande läser efter i kör. Läsningen av varje fras upprepas flera gånger och Monica förklarar frasernas uttal och betydelse. När gruppen har läst “Jag har lite bråttom” frågar Monica vad* bråttom *betyder och då börjar Karzan söka ordet i ett webbaserat lexikon på datorn. När Monica lite senare frågar honom om han hittar det svarar han ja. Efter en liten stund kommer Hassan fram till honom. Han har somaliska som modersmål och vill låna datorn för att hitta en förklaring av ordet* bråttom *på somaliska. Hassan ställer sig på huk framför datorn och efter en liten stund reser han sig upp igen, säger att han förstår och sätter sig på sin plats igen.*
>
> *Högläsningen och samtalet om hälsningsfraserna fortsätter en bra stund till. När de kommer till frasen ”Du, jag sticker nu” förstår inte Karzan vad* sticker *betyder och börjar leta efter en översättning av ordet i lexikonet på datorn. Monica förklarar för klassen att* sticker *betyder samma som* går *och frågar Karzan om han har hittat ordet. Men Karzan kliar sig i nacken, ser på henne och svarar ”Jag förstår inte.” Monica konstaterar ”Näe. Det är inte så lätt.” Karzan vrider då datorn mot Monica så att hon ska kunna hjälpa honom och hon säger att hon ska titta på hur det ser ut. Monica kommer fram till Karzan, pekar*

snart på den rätta förklaringen på skärmen och säger "Det är det här." Karzan vrider då datorn mot sig igen. Till Ali, som också undrar vad sticker *betyder säger Monica att om han ska veta vad ordet betyder på persiska så får han fråga Karzan.*

Maryam kommer nu fram till Karzan för att slå upp ett ord i det arabisk-svenska webblexikonet. Hon står bredvid Karzan och vrider hans dator mot sig och de står båda två hukade över datorn. Karzan pekar på skärmen, de pratar lite och reser sig upp. Han frågar Maryam om den arabiska texten på skärmen och skrattar lite när hon svarar.

När Maryam ska gå och sätta sig kommer Hassan igen och vill använda datorn. Samtidigt frågar Karzan Maryam som har satt sig på sin plats igen om hon förstår ordet som hon slog upp. Maryam svarar på arabiska så Karzan skrattar lite eftersom han inte kan mycket arabiska. Då svarar Maryam kortfattat på svenska i stället: "Förstår". Monica vill också veta om Maryam förstår så Maryam upprepar sitt svar. "Bra" konstaterar Monica och förklarar sedan att nu ska de läsa nästa mening. Då reser sig Hassan upp från sin hukande ställning framför Karzans dator för att gå och sätta sig på sin plats igen. Monica frågar honom om han har förstått och det har han.

Karzans dator är en artefakt som under denna skrifthändelse blir en resurs inte bara för honom utan även för läraren och de andra studerande. Läraren uppmuntrar Karzan att använda sin dator till att leta reda på ord och hon uppmanar även andra studerande att vända sig till honom om de behöver slå upp ord. Karzan verkar inte ha något emot att klasskamraterna använder hans dator utan lånar villigt ut den och samarbetar ibland med dem när de använder den.

En förutsättning som underlättar Karzans och hans klasskamraters gemensamma nyttjande av det webbaserade lexikonet är att teknologin gör det möjligt att enkelt ändra inställning från persiska till arabiska eller somaliska. Därmed kan Karzan, Hassan och Maryam alla använda lexikonet trots att de läser på olika språk. Att på samma sätt använda ett lexikon i bokformat till att slå upp ord på olika språk hade inte varit möjligt.

5.3.4 En ny chans – sammanfattande reflektioner

5.3.4.1 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner

Skriftpraktiker kopplade till Karzans religiösa identitet som yarsanier och hans etniska identitet är en viktig del av hans vardagsliv. Vissa skriftpraktiker kopplade till samvaron med sonen och sonens uppfostran är

nära sammanbundna med Karzans etniska identitet. Genom skriftpraktiker som Karzan utför i samband med att han tillsammans med sonen lyssnar på kurdisk musik för han vidare sin etniska identitet till sonen samtidigt som han själv identifierar sig som kurd genom skriftpraktikerna. Karzan introducerar vidare sin son i ett interaktionsmönster runt läsning av böcker som återspeglar fråga- och svarsmönstret inom medelklassens skriftpraktiker där vuxna och barn läser tillsammans. Ett annat kännetecken för Karzans skriftpraktiker i vardagslivet är att när han har behov av det vänder han sig till de resurser i form av personer i hans omgivning som kan ge honom stöd och hjälp. Men om sådana resurser saknas tar han eget initiativ till att lära sig de skriftpraktiker han behöver. Av Karzans berättelse framgår vidare att han och hans fru delar på ansvaret för skötseln av hem och hushåll och därmed också på de skriftpraktiker som ingår i dessa sysslor. Det är dock möjligt att Karzan är påverkad av svensk jämställdhetsdiskurs när han berättar om detta.

5.3.4.2 Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän

Karzan deltar aktivt i skriftpraktiker i alla arbetsformer inom sfi:s sociotextuella domän. Om han någon gång inte är intresserad av det som sker i klassrummet visar han inte något tydligt motstånd genom kroppsspråk eller genom att lämna klassrummet utan deltar i stället bara mindre aktivt. Karzans berättelse om läraren och sfi-undervisningen kännetecknas av positiva värderingar. Han uttrycker ingen kritik.

Tidsbrist är inte något återkommande tema när Karzan berättar om sina skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän. I intervjumaterialet aktualiseras detta tema som framkommit endast när jag ställer en direkt fråga om hur tiden räcker till för både att ta hand om sonen och att läsa sfi.

5.3.4.3 Samband mellan skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag

Karzans skriftbrukshistoria består av berättelser om hans liv i iranska Kurdistan och flytten till Sverige. Dessa berättelser kännetecknas inte av upplevelser av förlust. Han lämnade ett svårt liv i sitt hemland. Svårigheterna var både knutna till yrkesidentitet, etnisk identitet och religiös identitet. När det gäller Karzans yrkesidentitet blir det tydligt att hans yrkesliv i Iran innebar ett hårt kroppsarbete där inga skriftpraktiker ingick. I dag har han lämnat både Iran och tillfälligtvis även yrkeslivet och är studerande igen. Han uttrycker ingen saknad i förhållande till det arbete han utförde i Iran, eller den samhällsposition arbetet var knutet till utan verkar snarare se återvändandet till skolbänken som en ny chans i livet. Att lära sig att delta i skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän ser han som en hård men nödvändig ansträngning för honom, eftersom han behöver kunna läsa och skriva på svenska för att leva i ett bra liv i Sverige.

Både Karzans etniska identitet och hans religiösa identitet kännetecknas av att han som kurd och yarsanier tillhörde en minoritetsgrupp. Genom sina skriftpraktiker skapade han en etnisk och religiös identitet i motstånd. Han hade heller inte tillgång till skriftpraktiker inom privilegierade sociotextuella domäner. Det är troligt att den motståndsidentitet han hade i Iran och bristen på tillgång till privilegierade skriftpraktiker gör att han i dag upplever en mindre förlust än han skulle ha gjort om han hade lämnat en mer privilegierad position, haft större inflytande i samhället och varit mindre styrd och begränsad av strukturella faktorer i hemlandet. De skriftpraktiker kopplade till etnisk och religiös identitet som han i Iran deltog i genom användningen av dator kan han delta i även i Sverige och här är dessa skriftpraktiker inte hindrade av de förbud och hinder som fanns i Iran, exempelvis i form av förbud mot att läsa yarsans skrifter och filtrering av webbsidor om religionen. Karzan har därför större möjlighet att fritt delta i dessa skriftpraktiker i Sverige än vad han hade i Iran.

Såväl i sin skriftbrukshistoria som i dagens skriftbruk har Karzan en initiativförmåga som gör att han på egen hand lär sig skriftpraktiker om det inte finns någon annan som kan lära honom. I hemlandet gällde detta skriftpraktiker som var kopplade till att lära sig att läsa på kurdiska, att lära sig att använda dator och att inhämta information om yarsan. I dag gäller det användningen av datorn i skriftpraktiker inom flera olika sociotextuella domäner. Men samtidigt präglas såväl Karzans skriftbrukshistoria som hans skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän i sfi-klassrummet i dag av samarbete.

5.3.4.4 Samband mellan skriftbruk i vardagslivet och skriftbruk inom sfi

Karzan deltar i få skrifthändelser inom andra sociotextuella domäner än sfi:s när han befinner sig i sfi-klassrummet. En möjlig orsak till detta är att han har en positiv inställning till skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän och därför inte utövar motstånd mot dem genom att delta i skriftpraktiker inom andra sociotextuella domäner medan han befinner sig i klassrummet.

En skiljelinje mellan Karzans skriftpraktiker i vardagslivets sociotextuella domäner och hans skriftpraktiker i sfi:s sociotextuella domän består i att han i vardagslivet inte brukar hjälpa andra med skriftpraktiker på svenska, vilket han däremot gör inom sfi.

5.4 Naz' skriftbruk i dag

Här analyseras dels Naz' skriftpraktiker i vardagslivet, dels hennes skriftpraktiker i sfi-klassrummet. Därefter följer sammanfattande reflektioner om hennes skriftbruk.

5.4.1 Naz' skriftpraktiker i vardagslivet

Innan Naz' deltagande i de olika skriftpraktikerna undersöks ska skriftmiljön i hemmet beskrivas. Naz och hennes familj bor i en liten fyrarumslägenhet i en stadsdel där det bor många kurder. Eftersom de är sju personer i familjen blir det trångt att bo i en liten fyra, berättar Naz. Vid de två intervjuer jag gör hemma hos henne sitter vi vid matbordet i köket. Runt bordet står på ena sidan några stolar och på den andra en röd träsoffa. På köksbordet, mot väggen, är en nyinköpt plattskärmsteve placerad. Också i vardagsrummet finns en teve och framför soffbord och soffa. Inga tidningar eller böcker ligger framme i vardagsrummet eller i köket men Naz säger att hon inte tycker att det gör något om papper, pennor och sådant ligger framme på matbordet för hon tycker om att skriva (Nfi 100427; Nfi 110201; Ni 110209:13–14).

En av omvårdnadens skriftpraktiker som Naz deltar i är läxläsningen med barnen. Hon och hennes man har en son och fyra döttrar som går i grundskolan och på gymnasiet (Ni 100423:12; Nfi 110201). Naz brukar hjälpa barnen med läxor i kurdiska (Ni 110209:10). Hon är mycket dålig på matematik men hennes man är bra på matematik så det brukar vara han som hjälper barnen med matematikläxor. Men vid ett par tre tillfällen har det hänt att Naz har hjälpt sin son med matematikläxor han har fått när han har läst naturvetenskapligt program på gymnasiet. Sonen trodde inte att hon skulle kunna hjälpa honom så när hon hade förklarat matematiken för honom frågade han ”Mamma, hur kan du det där?” (Ni 100423:12). Alla barnen har egna skrivbord där de kan göra sina läxor (Ni 110209:10). De två äldre döttrarna brukar göra sina läxor i sitt rum och kommer inte till Naz. De två yngre döttrarna brukar däremot oftast sitta i köket (Ni 110209:10–11). Samtidigt som de gör läxorna brukar de se på tecknade filmer. Naz brukar ofta stänga av teven men då säger döttrarna att om de inte får se klart programmet så gör de inte läxorna (Ni 110201:64–65). Eftersom Naz också har teven på när hon studerar blir hon inte arg på döttrarna för detta (Ni 110201:68).

I omvårdnadens skriftpraktiker ingår för Naz också att hjälpa barnen att komma ihåg och passa tider. Sin näst yngsta dotter behöver hon inte hjälpa för hon glömmer aldrig någonsin en tid hon ska passa och planerar saker lång tid i förväg (Ni 110209:14–16; Nfi 100427; Nfi 110201; Ni 100427:24). Hon fyller snart år och hon började planera sin födelsedagsfest redan för tre månader sedan, berättar Naz. Dottern har en kalender som brukar hänga på en av väggarna i köket och den får ingen annan röra. Den äldsta dottern

håller också själv reda på tider som hon ska passa men för den näst äldsta och den yngsta dottern är det Naz som sköter allt sådant. Hon skriver in tiderna i den kalender som finns i hennes mobiltelefon och ställer in den på alarm.

Som en del av hushållets skriftpraktiker håller Naz kontakt med hantverkare som ska laga något i hemmet. För några veckor sedan hade familjen inbrott och tjuvarna förstörde dörrkarmen runt ytterdörren (Nfi 110201). I går skulle hantverkare komma och laga den och eftersom Naz inte skulle vara hemma skrev hon dels ett meddelande till dem med papper och penna som hon tejpade upp på ytterdörren och dels skickade hon ett sms till dem med sin mobil. I meddelandena skrev hon vilken tid hon skulle komma hem (Ni 110201:31). Ett liknande meddelande på papper skrev Naz också några veckor tidigare när hantverkare skulle komma och kontrollera alla toaletter i huset för hyresvärdens räkning. Hon skrev att hon inte var hemma och talade om vilken tid hon skulle komma. Längre ner på papperet, under Naz' meddelande antecknade hantverkarna sedan vilken tid de hade kommit (Ni 110201:31). Efter att Naz har skrivit sådana meddelanden brukar hon kasta dem om hon inte har någon nytta av dem längre. Men om hantverkarna inte har gjort sitt jobb skriver hon datum på meddelandet och sparar det (Ni 110209:12–13).

En annan text som hörde till hushållets skriftpraktiker och som handlade om hemmet var ett brev som familjen nyligen fick av hyresvärden och som handlade om nycklar. I brevet stod att hyresvärden hade tappat bort den nyckel som går till en liten svart plastburk som i varje lägenhet finns på insidan av ytterdörren och där en extranyckel förvaras. Familjen måste därför flytta på extranyckeln. Trots att Naz innan hon fick brevet inte kände till namnet på nyckeln som hyresvärden hade tappat bort förstod hon vilken nyckel det handlade om (Ni 110201:54–58).

I hushållets skriftpraktiker ingår också att Naz ibland när hon ska handla tar med sig rabattkuponger som hon får med posten (Ni 110201:18–19). Däremot behöver hon inte ta med sig någon inköpslista eftersom hon kommer ihåg allt hon ska ha (Ni 100427:30). Naz och hennes familj behöver inte något recept när de lagar kurdisk mat men ibland när hon lagar svensk mat. ”En del saker känner vi till själva, men en del måste vi leta efter” förklarar hon (Ni 100427:30–31).

En annan av hushållets skriftpraktiker med koppling till hemmet deltar Naz i när hon letar efter en ny bostad. Hon berättar att hon skulle vilja köpa ett hus eller en lägenhet (Ni 110201:17). I en gratis lokaltidning som familjen får två gånger i veckan läser hon om bostäder som är till salu (Ni 110201:15).

Att ta hand om posten är en annan av hushållets skriftpraktiker som Naz deltar i. Familjen får sin post i ett fack på husets bottenplan. Naz tycker inte att det är bra att posten placeras där eftersom det händer att den blir stulen (Nfi 110201). Det är hon som tar hand om all post som kommer till familjen

för ingen av de andra familjemedlemmarna gör det. Nu för tiden händer det inte ofta att hon inte förstår när hon läser posten men de ord som hon inte förstår söker hon upp i lexikon i bokformat (Ni 110201:51–52). Hon använder hellre lexikon i bokformat än lexikon på internet för om man stavar det svenska ordet fel i lexikon på internet så får man upp fel betydelse och det problemet har man inte när man använder lexikon i bokformat, menar hon (Ni 110201:53–54). Familjen har tre lexikon och de brukar stå vid datorn i vardagsrummet (Ni 110209:16–18). Två av lexikonen är arabisk-svenska och ett är kurdisk-svenskt. Men i det kurdisk-svenska lexikonet finns det väldigt många felaktigheter så trots att Naz är bättre på sitt modersmål kurdiska än på arabiska använder hon de arabisk-svenska lexikonen i stället. Det lexikon hon använder mest är i pocketformat och nött med trasiga pärmar (Ni 110201:52–53; Ni 110201:89–90). För att hon ska förstå de ord hon har slagit upp antecknar hon dem inte på arabiska utan på kurdiska (Ni 110201:9). En annan metod som Naz använder för att förstå posten är att ringa upp avsändaren så att de får förklara för henne. Hon berättar att hon ringde upp sin handläggare på sitt försäkringsbolag och sade ”Jag har inte förstått” (Ni 110201:59). Men när handläggaren pratade mycket fort så Naz sade ”Snälla kan du prata lite sakta” och tillade ”Måste du veta jag är invandrare”. Då skrattade handläggaren och pratade sedan långsammare. Naz tycker att det är deras uppgift att få henne att förstå (Ni 110201:58–60). Något annat Naz har gjort för att förstå informationen från försäkringsbolaget är att ringa ett telefonnummer där man kan få försäkringsservice på kurdiska. När man ringer dit svarar en kille som Naz tycker är mycket bra på att informera. Han har tillgång till all information om kunden och läser upp allt på kurdiska för en (Ni 110201:62–64).

Men som en del av den egna hälsans skriftpraktiker har Naz också haft kontakt med försäkringsbolaget och till skillnad från försäkringsservicen på kurdiska har de erfarenheterna har inte varit särskilt positiva. Hon berättar om sin kamp för att försöka få ut ersättning från sin olycksfallsförsäkring och menar att den största delen av personalen på försäkringsbolaget behandlar invandrare illa (Ni 110201:60–62). Hon berättar att hon ramlade och skadade sig så hennes barn tog henne till akuten där hon fick behandling för skador på bröstkorgen. Men varken Naz eller hennes barn hade upptäckt att hon också hade skadat en tand så därför skrevs det inget om detta i hennes journal. Tandskadan upptäckte Naz först en vecka senare och lagningen kostade 9000 kronor. När Naz kontaktade försäkringsbolaget för att få ut pengar från sin olycksfallsförsäkring frågade handläggaren varför det inte stod i hennes journal att tanden var skadad. I fyra månader har Naz sedan haft kontakt med försäkringsbolaget via telefon och post för att försöka få ut ersättningen men inte lyckats. Hon berättar om det senaste som de har sagt till henne när hon har ringt: (Ni 110201:61)”Och nu är det sista ’Nej! Åk till akuten i (namn på stadsdel). Läs journalen. Diskutera med din läkare. Säg

’Min tand blev också skadad.’” Förutom att åka till sjukhuset och diskutera sin journal där måste Naz också åka till den tandläkarmottagning där hon hade fått sin tand lagad och be dem skicka hennes journal till henne (Ni 110201:60–62). Naz frågar sig varför hon betalar 260 kronor i månaden för sin olycksfallsförsäkring när hon inte har någon nytta av den (Ni 110209:20–21). Efter att ha berättat om dessa försök att få ersättning för sin skadade tand konstaterar Naz att om man inte är lite medveten så får man inget gjort. Hon jämför sig själv med mig och säger ”Du är svensk. Du kan regeln.” Hon menar att jag känner till hur man gör för att exempelvis få ut försäkring från ett försäkringsbolag. Dessutom har jag språkliga förutsättningar som hon inte har, menar hon: (Ni 110201:63)

Ni 110201:63	Ni 110201:63
ناز: زمانەکەت باشە. ئەتوانی جواب ببەیت.	**Naz:** Ditt språk är bra. Du kan ge svar på tal.
ئەنیکا: بەڵێ.	**Annika**: Ja.
ناز: بەس ئەوان نا.	**Naz:** Men inte de.
ئەنیکا: ئا.	**Annika**: Nä.
ناز: بڵێین من ناتوانم ئەو بکەم.	**Naz:** Vi kan säga att jag kan inte göra det.
ئەنیکا: وایە.	**Annika**: Så är det.
ناز: فەرقی زۆر زۆرە.	**Naz**: Det är mycket stor skillnad.

Naz menar alltså att det är stor skillnad mellan en svensk persons förutsättningar att få ut ersättning från försäkringsbolaget och förutsättningarna för en person som liksom hon inte kan svenska lika bra.

I interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker ingår att Naz ibland chattar med sina syskon (Ni 110201:29–30). De skriver på kurdiska men använder latinska bokstäver i stället för arabiska, dels eftersom Naz inte har något tangentbord med arabiska bokstäver och dels eftersom syskonen är bättre på att läsa latinska bokstäver än arabiska (Ni 110201:22–25). Nu för tiden skriver Naz väldigt få brev till släktingar i Kurdistan eftersom det är så billigt att ringa med mobil (Ni 100427:18–19). Hon använder även mobilen till att skicka sms bl.a. till sina barn. Hon skriver till exempel ”När kommer du hem?” och då svarar de genast. Barnen svarar henne på svenska men för att de ska lära sig att läsa på kurdiska skriver hon alltid på kurdiska till dem. Hon använder latinska bokstäver för då förstår de allt hon skriver. Om hon skulle skriva till dem på arabiska skulle de bara förstå lite (Ni 110201:26–28). Till sina vänner, även de arabisktalande och en av de kurdiska, skriver Naz sms på svenska, trots att hon skriver många fel. Hon berättar att hon tänker ”Det är okej. Det gör inget” (Ni 110201:29–30; Ni 110201:26–28).

I avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker ingår för Naz att läsa reklam. Familjen får mycket reklam med posten och Naz förklarar med eftertryck att hon tittar på all reklam en efter en. ”Jag tycker mycket om reklam. Det är mycket trevligt” fortsätter hon (Ni 100427:29). Det finns ett soprum i ett hus nere på gården som syns från familjens köksfönster och dit brukar Naz äldsta dotter gå med reklamen. Dottern är som en dammsugare för hon låter inget ligga framme på köksbordet så Naz brukar gömma saker i lådorna i köket (Ni 110201:15–17). Hon drar ut en låda och visar var hon brukar lägga saker som hon inte vill att den äldsta dottern ska kasta. Om dottern går iväg med reklamen innan Naz har hunnit läsa klart den går Naz till soprummet och hämtar tillbaka den, eller så tar hon med reklamen till skolan. Där tittar de mycket i den på rasterna (Nfi 110201; Ni 110201:15–17). Naz tittar också på reklam i dagstidningar, bl.a. i Aftonbladet (Ni 110201:15). Reklamen där är inte svår att läsa för orden är inte svåra (Ni 110201:19). Barnen brukar ta hem gratis dagstidningar men andra tidningar, som Aftonbladet, läser Naz och hennes familj på internet (Ni 100427:25; Ni 100427:30).

Som en del av avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker läser Naz också många saker på kurdiska, bl.a. sidor på internet, berättelser och en roman som hon tycker mycket om (Ni 100423:16–17; Ni 100427:18). Hon har ett lånekort men går väldigt sällan till biblioteket eftersom hon inte har tid. Och nu när barnen är stora kan de gå dit själva. De brukar berätta för henne vad de gör där. De lånar böcker och använder bibliotekets datorer. Genom barnen vet Naz därför hur det går till när man lånar datorerna och vad man kan använda dem till (Ni 110209:7–8).

Också att läsa textremsan när hon ser på teve är en del av avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker. När Naz ser på svensk teve tycker hon att textremsan försvinner fort så det är svårt att hinna läsa den. ”För min svenska är inte så bra att jag kan läsa snabbt” säger hon. Hon brukar fråga någon i familjen vad det stod eller dra slutsatser utifrån de ord hon hinner läsa. Oftast hinner hon trots allt läsa tillräckligt mycket för att förstå. När vi pratar om detta sitter vi vid köksbordet och plattskärmsteven står bredvid oss. Teven är på och Naz visar mig hur lång bit av textremsan hon brukar hinna läsa (Ni 110201:3–5).

I trons skriftpraktiker ingår att Naz brukar läsa två eller tre sidor i koranen varje dag. När hon kommer hem från sfi-skolan tidigt på eftermiddagarna brukar hon sätta sig och läsa. Hon brukar sitta i sitt rum eftersom det är tyst där och hon tycker om att sitta ensam och leva sig in i koranläsningen (Ni 110209:11). Koranens svåra arabiska är en annan anledning till att hon behöver vara ensam när hon läser. När andra i familjen är hemma och pratar kan hon inte koncentrera sig och förstå det hon läser ordentligt (Ni 110201:80–84). Det finns också ett annat skäl till att hon föredrar att vara ensam när hon läser koranen: ”Om man är ensam och gör fel på

ett ord kan man läsa det två tre gånger tills munnen vänjer sig" förklarar hon. Hon upprepar vid flera tillfällen under intervjuerna att koranen inte alls är som en vanlig bok. (Ni 110201:80–84; Ni 110209:11). Och så förklarar hon varför hon väljer att läsa den på arabiska trots att det är svårt (Ni 110209:18–19):

Ni 110209:18–19
ئەنیکا: تۆ هەر عەرەبیەکە ئەخوێنی؟
ناز: وەڵا من عەرەبیەکە زۆرتر، ئا. (...) خۆی قورئان ئەڵێ ئەگەر لێیشی تێنەگەی کێشە نیە. هەر بیخوێنە.
ئەنیکا: مم.
ناز: ئا، شەرت نیە لێی تێبگەیت.
ئەنیکا: بەڵێ.
ناز: بخوێنە.
ئەنیکا: ئا. وەکوو کتێبی تر نیە.
ناز: نا. وەکوو کتێبی تر نیە هەموووی تێبگەیت.
ئەنیکا: نا.

Ni 110209:18–19
Annika: Läser du bara den arabiska?
Naz: Ja, faktiskt mest den arabiska, ja (...) Koranen säger att även om man inte förstår den så är det inget problem. Läs bara.
Annika: Mhm.
Naz: Det är inte säkert att man förstår den.
Annika: Näe.
Naz: Läs.
Annika: A. Den är inte som andra böcker.
Naz: Nej. Den är inte som andra böcker att man ska förstå allt.
Annika: Nä.

Sedan säger Naz att det finns en regel i islam som säger att när man upprepade gånger läser en mening ur koranen så kommer man att förstå den bättre och bättre. (Ni 110209:18–19) Det är alltså å ena sidan inte nödvändigt att förstå allt när man läser koranen. Å andra sidan innebär upprepad läsning att förståelsen av texten förbättras. Naz tycker om att läsa koranen eftersom det känns bra och koranen ger henne råd och förslag (Ni 110201:81). Sedan tillägger hon "Den ger en något bra. Den ger en sanna saker. Det är som att ni läser bibeln. Det är också samma sak." I familjen finns tre koraner: en på enbart arabiska, en där texterna finns både på arabiska och kurdiska och en där de finns både på arabiska och svenska (Ni 110201:85–88; Ni 110201:90–92). Om den arabisk-kurdiska koranen säger Naz att ifall hon inte förstår den arabiska texten kan hon läsa den kurdiska (Ni 110201:84–85). Samtidigt är hon kritisk till den kurdiska översättningen som hon menar innehåller många felaktigheter, så det är mycket bättre om man kan läsa den arabiska texten (Ni 110201:85–88). Naz vill läsa ut hela koranen rakt igenom. Hon har inte gjort det någon gång förut. Hittills har hon läst ungefär trettio eller fyrtio sidor. Koranen är mycket omfattande tycker hon. Förutom familjens tre koraner har Naz ett mycket litet och tunt koranhäfte som hon alltid bru-

kar ha med sig i väskan och ta fram och läsa i när hon åker buss (Ni 110201:80–84). I häftet finns utvalda böner som Naz blir lugn av att läsa. När hon är stressad eller känner sig nere läser hon i häftet och mår bra (Ni 110201:84–85).

Naz deltar också i arbetssökandets skriftpraktiker. Att hitta ett arbete är det som ligger högst på hennes prioriteringslista och hon skulle kunna tänka sig att arbeta med vad som helst. När hon söker jobb brukar hon gå in på arbetsförmedlingens webbsida på internet eller mejla sitt cv (Ni 110201:17–18; Ni 110209:12; Ni 110201:14–15). Andra planer hon har för att hitta ett arbete är att köpa en butik, läsa till barnskötare eller skaffa ett tillstånd för att öppna ett eget dagis (Ni 110201:17; Ni 100427:7; Ni 110201:48–50).

När Naz deltar i sfi-studiernas skriftpraktiker i sitt hem och ingen annan är hemma brukar hon ofta sitta i köket, i kökssoffan vid matbordet. Om barnen är hemma går hon till ett annat rum för att kunna sitta ensam för hon kan inte koncentrera sig om de pratar med henne. Hon har möjlighet att studera ensam från kvart över tolv när hon själv kommer hem från sfi-skolan tills fyra eller halv fem när barnen kommer hem. Det är väldigt bra för henne säger hon (Ni 110201:65–67; Ni 100427:17; Ni 110209). När Naz sitter i köket och studerar så kan hon samtidigt laga mat och hon tycker om att göra båda sakerna samtidigt så att hon blir fullt sysselsatt. Hon gör i ordning maten, ställer den på spisen och sätter sig sedan och studerar igen (Ni 110201:65–67; Ni 100427:17; Ni 110209). Naz får ingen hjälp av sina barn med sfi-läxorna för ingen av dem orkar hjälpa henne. När hon frågar sin äldsta dotter kan denna inte förklara utan säger ”Gå och leta i lexikonet.” Förra veckan frågade Naz sin son om betydelsen av två svenska ord men när Naz hade missförstått vad ett av orden betydde skämtade han med henne. Han pekade på sitt huvud och sade ”Använd det!” Men Naz brukar klara sig bra utan barnens hjälp och om något är svårt så tittar hon i lexikon eller frågar i sfi-skolan (Ni 110201:51).

5.4.2 Aspekterna identifikation, värdering, syfte, tid och plats i Naz' skriftpraktiker i vardagslivet

Nedan analyseras Naz deltagande skriftpraktiker som rör omvårdnaden, hushållet, den egna hälsan, avkopplingen, underhållningen och nyheterna samt tron.

Omvårdnadens skriftpraktiker där Naz tar hand om sina barn är en viktig del av de skriftpraktiker hon deltar i inom hemmets sociotextuella domän. När Naz berättar om de skriftpraktiker där hon kan hjälpa sin son med matematikläxan trots att hon själv är dålig på matematik äger identifikation i förhållande till denna skriftpraktik rum på två plan: dels i interaktionen mellan Naz och hennes son under läxläsningen och dels i interaktionen mellan Naz och mig under intervjun. Vid båda dessa interaktioner äger två olika typer av identifikation rum. För det första identifierar sig Naz som en

före detta elev som under sin skolgång i Kurdistan deltog i matematikundervisning som var så svår att hon i dag kan hjälpa sin son med de avancerade matematikläxor han har. Här aktualiseras alltså hennes skriftbrukshistoria. För det andra identifierar hon sig i skrifthändelsen som en mamma som är tillräckligt kompetent för att kunna hjälpa sin son med en avancerad matematik (Ni 100423:12).

I den omvårdnadens skriftpraktik där hon skickar sms till sina barn har Naz förutom syftet att hålla kontakt med dem även som syfte att utbilda dem när det gäller att läsa kurdiska skrivet med latinska bokstäver. Genom att lära barnen detta återskapar Naz sin egen etniska identitet som kurd samtidigt som hon strävar efter att stärka barnens etniska identitet.

Knutna till omvårdnadens skriftpraktiker och är också de positiva värderingar och den stolthet Naz visar när hon berättar om sin näst yngsta dotters skriftpraktiker syftande till att hålla tider. Denna stolthet kan vara ett uttryck för en medvetenhet om en svensk diskurs som värdesätter att man planerar och håller tider. Naz kodväxlar relativt mycket och använder svenska ord när hon berättar om dotterns kalender, t.ex. när det gäller ordet *planera*. Kodväxlingen kan vara ett argument för tolkningen att Naz förhåller sig till en planeringsdiskurs. Dotterns kalender kan vidare ses som en artefakt som för Naz symboliserar dotterns självständighet och förmåga att hålla reda på tider. Genom kalendern får dotterns planering av sin vardag fysisk form och blir synlig i familjens hem.

När barnen var små ingick för Naz inom omvårdnadens skriftpraktiker att initiera dem i skriftpraktiker knutna till biblioteket. Nu är förhållandet omvänt så att det är Naz som får information om bibliotekets skriftpraktiker genom sina barn (Ni 110209:7–8).

I en av hushållets skriftpraktiker blir identiteten som invandrare framlyft av Naz (Ni 110201:59). Detta gäller det telefonsamtal med en handläggare vid försäkringsbolaget där hon ber om hjälp med att läsa det brev de har skickat. När Naz berättar hur hon betonade att hon är invandrare. Detta gjorde hon för att hon ville att handläggaren skulle anpassa sitt språk.

Även när Naz berättar om den egna hälsans skriftpraktiker, där hon försöker få ut ersättning från försäkringsbolaget, identifierar hon sig som invandrare. Hon lyfter fram denna identitet i inledningen av berättelsen om hur försäkringsbolaget kräver väldigt svårgenomförliga handlingar av henne. Att vara invandrare blir i Naz' berättelse att vara utsatt och att tvingas försöka utföra skriftpraktiker som man inte själv har tillgång till eller kontroll över. För att hon ska få ersättning för den skadade tanden krävs dokumentation i hennes journal på sjukhuset och hos tandläkaren. Vad som står i dessa journaler har Naz svårt att påverka. Hon kan inte själv ändra informationen i journalen utan måste kontakta vårdpersonalen. Dessutom har lång tid förflutit sedan olyckan vilket gör att det blir ännu svårare. Processen med att försöka få ersättning har pågått länge. Naz har både ringt

många gånger och fått post från försäkringsbolaget. Hennes kontakter med försäkringsbolaget i ärendet kan beskrivas som en lång kedja av skrifthändelser. Denna kedja av skrifthändelser har för Naz inte givit det resultat hon önskat utan endast orsakat frustration och en känsla av otillräcklighet. Jag menar dock att Naz' svårigheter med de skriftpraktiker som syftar till att få ut ersättningen inte endast beror på att hon är invandrare. Svårigheterna är även orsakade av rutinerna för dessa skriftpraktiker hos försäkringsbolaget och dessa skulle även försäkringstagare med svenska som modersmål kunna få problem med.

Naz' läsning av reklam ingår i avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker men kan också ses som en del i hushållets skriftpraktiker. Hennes syfte med att läsa reklam verkar nämligen vara en kombination av underhållning och planering av familjens inköp. På sfi-skolan har Naz som framkommit under rasterna möjlighet att läsa sådant som hon inte har möjlighet att läsa hemma p.g.a. att äldsta dottern kastar bort texter. Klassrummet under rasterna kan beskrivas som en tid och en plats vilka skapar en fredad zon där dottern inte kan hindra Naz' läsning. När Naz berättar om reklamläsningen använder hon pronomenet نَحْنُ ('vi'). Det är möjligt att hon föredrar att läsa reklam tillsammans med andra så att hon har möjlighet att samtala om det hon läser.

När Naz berättar om de trons skriftpraktiker där hon läser koranen sker hennes identifikation som muslim bl.a. genom att hon lyfter fram likheter mellan kristna och muslimer. Genom att hon pekar på likheter mellan skriftpraktikerna bibelläsning och koranläsning lyfts likheterna mellan grupperna fram. De delar erfarenheterna av att läsa en helig skrift som ger råd (Ni 110201:80–84). Men Naz deltagande i skriftpraktiken koranläsning syftar inte främst till förståelse av textens innehåll. Hennes värdering av koranläsningen är positiv även när hon inte förstår det hon läser. Koranläsningen erbjuder henne ett utrymme i tid och rum där hon kan vara i fred och fokusera på något annat än praktiska göromål. Hon kan dra sig undan från familjen och leva sig in i koranläsningen ensam i sitt sovrum. Men även om hon föredrar att sitta ensam när hon läser så är läsningen inte nödvändigtvis knuten till ensamheten i ett rum i hemmet. Hon läser även koranen när hon åker buss och har många människor omkring sig. Då är koranläsningen ett sätt för henne att bli lugn om det är något speciellt hon oroar sig för.

5.4.3 Naz' skrifthändelser i sfi-klassrummet

Till att börja med återger jag här en skrifthändelse för att visa hur skrifthändelserna i sfi-klassrummet kan gå till och hur Naz ofta deltar i dem.

> *Det är tyst i klassrummet när läraren Kristina frågar "Har alla hunnit läsa igenom?". Naz och flera andra svarar "ja".*

Texten de har läst har rubriken ”Dop och namngivning” och handlar om rutiner och traditioner kring att barn får ett namn och blir döpta i Sverige. Klassen har lyssnat när Kristina har läst högt ur texten, sedan själva fått läsa den tyst och nu är det dags för en gemensam genomgång av svåra ord i den. När Kristina frågar om de har hittat några ord som är svåra svarar Naz ”Ceremoni.” Kristina skriver då ordet på tavlan och frågar om det är någon som vet vad ceremoni *är. Flera förslag hörs. Kristina svarar att ja, det betyder att man firar någonting. Naz nickar när hon fått förklaringen och skriver ned den i papperstexten som ligger framför henne på bänken. På tavlan har Kristina skrivit* ceremoni *och till höger förklaringen* firar/hedrar. *Naz nickar när hon har veta detta och skriver sedan ned ordet och förklaringen. Genomgången fortsätter på samma sätt med att de studerande talar om vilka ord de tycker är svåra, andra ger förslag på vad orden betyder och läraren skriver orden och deras förklaring på tavlan. Under genomgången lyssnar Naz på läraren och klasskamraterna, nämner ibland ord hon vill ha en förklaring av, föreslår förklaringar av ord klasskamraterna inte förstår och stryker under ord i stencilen. I textens marginaler skriver hon ned förklaringar av orden på både svenska och kurdiska. Naz lyssnar på läraren och pratar ibland lite med dem som sitter nära henne men ser ibland lite trött ut.*

När en knapp halvtimme har gått står orden samfund, tillhöra, locka, onda makter, högmässa *och* församling *på tavlan med förklaringar intill. Samtalet tar nu en lite annan vändning. Det börjar handla mindre om förklaringar av orden i texten och mer om de studerandes egna erfarenheter av namngivningsceremonier. Skillnader mellan hur man gör vid namngivning av flickor respektive pojkar tas upp och leder till ett engagerat samtal med en hel del skratt. Naz delar med sig av sina erfarenheter av hur det var när hennes barn föddes. Hon berättar ”Min första barn är pojke. Direkt mina föräldrar och min mans föräldrar de offrar två lamm.” Många i klassen skrattar. Naz fortsätter ”Men efter jag fick en tjej, de alla gråter.” Klasskamraterna fortsätter att skratta.*

Naz’ deltagande under denna skrifthändelse, där arbetsformen är helklassinteraktion, kännetecknas av att hon deltar aktivt trots att hon ibland verkar lite trött. Texten innehåller många ord som är nya för Naz och de övriga studerande men inte heller detta gör att hennes aktivitet minskas. En anled-

ning till hennes aktivitet kan vara att det är lätt för henne att göra kopplingar mellan textens innehåll och sina egna erfarenheter av ceremonier kring barns födelse och namngivning. När den muntliga interaktionen senare under skrifthändelsen mindre fokuserar på innehållet i texten och mer på de studerandes egna erfarenheter blir Naz liksom de övriga studerande mer engagerad och än mer aktiv i skrifthändelsen.

5.4.3.1.Skriftmiljön på skolan

Skolan där Naz studerar drivs av ett utbildningsföretag och ligger i en kontorsbyggnad i stadsdelens centrum (Zfo 100426; Zfo 100518; Zfo 100519; Tfo 100420; Tfo 100421; Nfi 100422; Nfo110209). Den första gången jag kommer till skolan är jag först osäker på om jag har kommit rätt för det enda som avslöjar att sfi-undervisning pågår i byggnaden är en liten diskret skylt med företagets logga vid ingången. Huset har flera våningar och sfi delar lokalerna med andra företag som har sina kontor där. Under rasterna går många av de studerande till ett av våningsplanen där kaffe och te finns till försäljning till en billig penning och i en kyld glasdisk ligger stora smörgåsar, wienerbröd, andra bakverk och godis. Även en trappa ner finns utrymmen utanför klassrummen där många sfi-studerande samlas under rasterna. Många av klassrummen är trånga och har uppenbarligen tidigare använts som kontor. I det klassrum där Naz har största delen av undervisningen under den andra observationsperioden är det så trångt att smalare bord skulle behövas. Medan jag är i skolan funderar jag på hur studerande och personal påverkas av att verksamheten äger rum i lokaler som inte från början är byggda för undervisning och i en byggnad där även företag har sina kontor.

5.4.3.2 Muntligt och skriftligt medierade skrifthändelser

De muntligt medierade skrifthändelser Naz deltar i under klassrumsobservationen är nästan dubbelt så många som de skriftligt medierade. Därutöver tillkommer ett mindre antal skrifthändelser som i ungefär lika stor utsträckning är muntligt som skriftligt medierade. Först analyseras muntligt och därefter skriftligt medierade skrifthändelser. I analysen av de muntligt medierade skrifthändelserna fokuseras aspekterna artefakt, deltagande och språk.

Artefakter i pappersformat används i de flesta skrifthändelser, såväl i muntligt som skriftligt medierade. Vanligast när det gäller skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän är att artefakterna i pappersform delas ut av läraren. Whiteboardtavlan används oftare vid muntligt medierade skrifthändelser än vid skriftligt medierade. Läraren initierar de skrifthändelser där whiteboardtavlan används. Endast vid en skrifthändelse förekommer att de studerande skriver på den men detta sker efter att läraren givit dem uppmaningen att göra det. Detta visar att whiteboardtavlan är en artefakt som läraren styr över.

Naz deltagande i såväl muntligt som skriftligt medierade skrifthändelser kännetecknas av en stor grad av samarbete mellan henne och de klasskamrater som sitter i hennes närhet. Naz läser exempelvis upp meningar för att få respons på grammatik eller ordval, förklarar betydelsen av ord och lånar lexikon. Det kan finnas en koppling mellan hur skriftmiljön ser ut och samarbetet mellan Naz och klasskamraterna under skrifthändelserna. Att klassrummen är relativt små och de studerande ibland får sitta trångt gör att Naz oftast sitter bredvid en bänkkamrat. Därför har hon vanligtvis någon i närheten att prata med under skrifthändelserna.

Naz deltagande i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän är ofta aktivt, oavsett om arbetsformen är helklassinteraktion, smågruppsarbete eller enskilt arbete. När hon deltar aktivt vid helklassinteraktion gör hon det exempelvis genom att lyssna på läraren och klasskamrater, svara på frågor från läraren om de texter som klassen läser och skriver, eller att ställa frågor till läraren, bl.a. om betydelsen av orden i texterna. I skrifthändelser i smågrupper brukar Naz både ställa frågor till klasskamraterna och svara på frågor från dem. Under självstudier när ingen lärare är närvarande organiserar Naz sin grupps samarbete.

Det språk som Naz talar under muntligt medierade skrifthändelser i sfi-klassrummet är främst svenska. När hon sitter bredvid Tara sker dock deras muntliga interaktion till stor del på kurdiska.

I undersökningen av skriftligt medierade skrifthändelser belyses aspekterna artefakter, språk och processer. Papper och penna är artefakter som är vanligare vid skriftligt än vid muntligt medierade skrifthändelser. Artefakter i bokform används däremot endast i ett fåtal skrifthändelser. Sådana artefakter utgörs av en lärobok, ordböcker och lexikon. Dessa förvaras inte i klassrummet utan i ett annat rum och de studerande får låna dem under lektionstid.

Det språk som Naz oftast läser när hon deltar i skrifthändelser i sfi:s sociotextuella domän är svenska. Texter som läraren delar ut eller skriver på tavlan är på svenska, med undantag för lexikon. Naz använder ett svensk-kurdiskt, ett arabisk-svenskt och ett persisk-svenskt sådant. Även när Naz främst skriver i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän sker det främst på svenska. På kurdiska skriver hon endast när hon producerar texter för vilka hon själv är mottagare. Då är syftet ofta att skriva förklaringar av svenska ords betydelse (foto samt intervju).

Naz deltar i olika processer när hon läser. Vid processen linjär läsning har hon olika metoder för att orientera sig i texterna. Hon följer textens rader horisontellt med pennan, handen eller ett finger medan hon läser. När hon utför processen sökläsning följer hon ibland texten i andra ledder än horisontellt. Det gör hon exempelvis när hon slår upp ord i lexikon samt när hon letar efter väderlekskartan i tidningen. Det är betydligt vanligare att Naz läser tyst eller halvhögt för sig själv än att hon läser högt. Högläsning sker

när Naz interagerar med läraren och de övriga studerande och förekommer dels i skrifthändelser i helklass och dels under gruppövningar. Tyst eller halvtyst läsning deltar Naz i när hon arbetar enskilt med en text. Att höra sin egen röst när hon läser svensk text underlättar enligt min tolkning hennes läsförståelsen och hjälper henne också att träna på uttalet av svenska ord.

Naz deltar också i processen pendlingsläsning där hon använder flera olika texter samtidigt.[27] Sådan läsning utför hon främst i de skrifthändelser där hon huvudsakligen skriver. Hon växlar exempelvis mellan att läsa i en stencil, läsa text som läraren har skrivit på tavlan och att skriva i ett skrivhäfte.

5.4.3.3 Aspekterna sociotextuell domän, initiering och syfte

Den sociotextuella domän dit de allra flesta av Naz' skrifthändelsen hör är sfi:s. Ett mindre antal skrifthändelser hör till fritidens sociotextuella domän och/eller hemmets sociotextuella domän. Vidare finns några skrifthändelser som hör både till fritidens och till sfi:s sociotextuella domäner. Slutligen hör en liten grupp skrifthändelser både till sfi:s, arbetslivets och till andra utbildningsformers sociotextuella domäner. Ett fåtal skrifthändelser, vars tillhörighet är oklar men som kan höra till hemmets sociotextuella domän, består i att Naz använder sin mobiltelefon under lektionstid. Det är nämligen möjligt att hon vid dessa tillfällen interagerar med familjemedlemmar.

Bakom initieringen av skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän står nästan alltid en av de tre lärare Naz har under klassrumsobservationen. I april 2010 har hennes grupp två olika lärare, Elin och Marta och under observationen i februari 2011 undervisas gruppen av Kristina.

Naz tar initiativ till att läsa en dagstidning i klassrummet. Hon initierar även ett mindre antal skrifthändelser som hör till hemmets sociotextuella domän. Dessa skrifthändelser äger rum under en lektion då de studerande har självstudier eftersom läraren har gått iväg på ett möte. Vid två av dessa skrifthändelser tar hon initiativ till att läsa brev från Försäkringskassan respektive sin bank. Den tredje skrifthändelsen består i att hon på ett kort skriver anteckningar om en läkartid som hon just har ringt och bokat om.

Det vanligaste syftet med skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän är att de studerande ska lära sig svenska. Fokus är här inriktat mot lärande av undervisningens innehåll. I knappt hälften av de skrifthändelser som syftar till lärande blir det tydligt att de även syftar till bedömning av de studerandes kunskaper i svenska. Ett annat syfte som återfinns bland ett fåtal skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän är att de studerande ska få inflytande över undervisningen. Här deltar Naz i skrifthändelser initierade av läraren där hon får lämna synpunkter på skilda aspekter av undervisningen. Vidare sker skrifthändelser som syftar till dokumentationen av de

[27] För en förklaring av pendlingsläsning se avsnitt 5.3.3.2.

studerandes närvaro. Ett fåtal skrifthändelser syftar både till lärande och till arbetssökande. Dessa skrifthändelser berör ett besök på en rekryteringsmässa. Eftersom de studerande får vara med och avgöra om klassen ska besöka mässan tillsammans kan deras inflytande över verksamheten och deras delaktighet i planeringen av undervisningen också beskrivas som ett syfte med skrifthändelserna.

Syftet med Naz' skrifthändelser inom fritidens sociotextuella domän där hon själv tar initiativ till att läsa en dagstidning är svårt att avgöra eftersom hon läser enskilt och inte samtalar med någon om det hon läser. Troligtvis är syftet en kombination av att hon är intresserad av nyheter och att hon vill koppla av från undervisningen en stund. Det är möjligt att hon även letar reapriser på mat och annat hon behöver köpa till hushållet. Den andra dryga hälften av skrifthändelserna inom fritidens sociotextuella domän består också av tidningsläsning, men dessa har delvis lärande av svenska som syfte eftersom de är initierade av läraren. Delvis verkar Naz dock även ha underhållning som syfte, för hon tar initiativ till att göra lite andra saker med tidningen än de läraren instruerade om. Bland annat löser hon korsord.

5.4.3.4 Aspekterna värdering och identifikation

I sin värdering av de texter hon ska läsa och de uppgifter hon ska utföra händer det under flera skrifthändelser att Naz beskriver dem som svåra. Hon säger vid flera tillfällen att det är svårt att skriva och att grammatik är svårt (Nfo 110210). Kopplat till denna värdering är att hon identifierar sig som en person som har problem med att skriva. Hennes lärare Kristina förmedlar dessutom flera gånger till henne att hon har problem med att skriva, och särskilt med meningsbyggnad (Se avsnitt 5.4.3.7 nedan). Ibland tröttnar Naz på skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän och gör uttalanden som innehåller negativa värderingar, exempelvis att det inte är intressant. Detta sker exempelvis under skrifthändelser då läraren Marta håller en genomgång av ett diagnostiskt prov (Se avsnitt 5.4.3.5 nedan). Men att Naz oftast deltar aktivt i skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän betyder troligen att hon trots allt värderar dem som tämligen intressanta.

5.4.3.5 Konflikter kring skrifthändelser i sfi-klassrummet

En typ av konflikt gäller anmälan till det nationella sfi-provet. Vanligen anmäler läraren de studerande till provet (Zyans lärare 100519). Studerande kan också anmäla sig själva, men om de då blir underkända resulterar det i att de blir avstängda från undervisningen i tre till fyra månader. I intervjumaterialet berättar Naz om en konflikt hon en månad tidigare haft med en lärare gällande anmälan till provet på C-nivå (Ni 110201:33–34). Naz och en klasskamrat hade i slutet av höstterminen meddelat sin dåvarande lärare att de ville anmäla sig till provet, men dagen innan provet skulle äga rum fick de veta att de trots detta inte hade blivit anmälda utan måste vänta

en månad till. Vid detta tillfälle byttes klassens lärare ut och den nya läraren, Malin, visste inget om Naz' anmälan till sfi-provet utan hänvisade till den tidigare läraren. Naz blev mycket upprörd över detta och menar att problemen kring anmälan till prov beror på att lärarna byts ut så ofta. Under en månad bytte klassen exempelvis lärare sex gånger. I februari hade Naz fortfarande inte fått skriva provet.

Denna konflikt är enligt min tolkning kopplad till vem som styr över skriftpraktiken att skriva sfi-prov. Det finns ett hierarkiskt format kontrollsystem kring vilka studerande som får skriva provet. Ett sådant kontrollsystem är kännetecknande för organiseringen av kunskap inom vertikal diskurs (jfr Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Norlund Shaswar 2012*a*). Det är i första hand lärarna som i egenskap av representanter för sfi:s sociotextuella domän ger de studerande tillåtelse att delta i provet. Den möjlighet som finns för de studerande att själva anmäla sig till provet regleras genom de negativa konsekvenser i form av avstängning från undervisningen som blir följden efter ett icke godkänt provresultat. Dessutom visar Naz' erfarenheter att även om det formellt sett är tillåtet för de studerande att själva anmäla sig till provet finns det problem i organisationen på skolan som i praktiken hindrar dem från att göra detta. De många lärarbytena medför nämligen att ansvaret för att förmedla de studerandes anmälan till provet blir otydligt.

En annan typ av konflikt som blir tydlig i observationsmaterialet består i att Naz och hennes lärare under skrifthändelserna orienterar sig mot olika sociotextuella domäner. Läraren är inriktad på skrifthändelsen utifrån syften formade inom sfi:s sociotextuella domän medan Naz förhåller sig till skrifthändelsen utifrån sociotextuella domäner i vardagslivet utanför sfi-skolan. Nu beskrivs en sådan skrifthändelse.

> *Naz tuggar tuggummi och ser lite trött ut. Både förra lektionen och denna har ägnats åt genomgång av ett diagnostiskt prov gruppen har skrivit inför det nationella sfi-provet. Den provdel som de går igenom nu är en s.k. "kort skrivuppgift" där man skulle skriva ett meddelande till sin chef. Marta talar snabbt och energiskt och har flera gånger betonat hur viktigt det är att följa instruktionerna. Nu förklarar hon för gruppen att det tyvärr är många som har glömt en sak i sina uppsatser. De har inte talat om hur chefen kan nå dem. "Eftersom det står i uppgiften måste du skriva det" säger Marta. Då räcker Jarunee upp handen och säger med låg stämma "Jag menar om vi skriver meddelande, telefonnummer ska stå direkt." Jarunee menar att när man skickar ett meddelande till någons mobiltelefon är det inte nödvändigt att skriva hur man kan nås, som det står i instruktionerna till uppgiften att man ska göra, eftersom ens nummer automatiskt visas. Marta lyssnar*

på vad Jarunee har att säga men håller fast vid att instruktionerna ska följas: ”Nej du ska skriva det för det står här att du ska skriva det och då måste du skriva det” säger hon bestämt. ”Du ska skriva det som man säger här att du ska skriva” upprepar hon. Naz vill förklara för Marta vad Jarunee vill ha sagt: ”Men hon kanske menar på telefonen, skicka sms.” Men Marta låter sig inte övertygas utan upprepar ”Ja, det duger inte. Du måste, annars får du inte godkänt.” Marta säger än en gång, för att inpränta sitt budskap, att om man inte följer instruktionen får man inte godkänt på provet. ”Det är inte jag som är dum utan reglerna är så” avslutar Marta. Jarunee räcker då upp handen igen och påpekar att om man ska skriva ett meddelande på papper så har läraren rätt men om man tänker på hur det är i vanliga fall, utanför skolan, när man använder telefon, så har hon själv rätt: man behöver inte tala om sitt nummer. ”Eller hur?” avslutar hon. Marta konstaterar ”Jo visst, så är det ju. Han kanske har ditt telefonnummer. Men det gör detsamma. Du ska skriva det på papperet.” Genomgången av de olika provdelarna har pågått länge. Nu ser Naz trött ut och säger på kurdiska till Tara som sitter bredvid henne: ”Nu räcker det. Det är inte intressant längre.”

I denna skrifthändelse har läraren å ena sidan och Naz och Jarunee å andra sidan olika perspektiv på skriftpraktiken att skriva meddelande eftersom de är orienterade mot skilda sociotextuella domäner och skilda diskurser. Läraren ser på skriftpraktiken utifrån de krav som ställs på den vid skrivandet av sfi-provet, vilket hör hemma inom sfi:s sociotextuella domän. Hennes deltagande i skrifthändelsen kännetecknas av att hon försöker upprätthålla den kontroll över de studerandes lärare som är förknippad med lärarrollen inom vertikal diskurs (jfr Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Norlund Shaswar 2012*a)*. Därför upprepar hon ett stort antal gånger under den beskrivna skrifthändelsen att de studerande måste följa instruktionerna. Ur lärarens perspektiv är det irrelevant vilka förutsättningar som gäller utanför provsituationen. Hennes syfte är att de studerande ska bli godkända på provet och därför är det viktigaste att inskärpa att de studerande ska följa provinstruktionerna. Läraren är inte intresserad av att rekontextualisera skriftpraktiken att skriva meddelande till någon annan sociotextuell domän än sfi eller att se på skriftpraktiken i relation till någon annan situation än provsituationen. Naz och Jarunee är däremot även öppna för att se på skriftpraktiken att skriva meddelande utifrån hur den utformas i vardagslivets sociotextuella domäner. Deras förhållningssätt till kunskap i denna skrifthändelse är kopplat till en horisontell diskurs i det avseendet att de är inriktade på kunskap

knuten till en specifik kontext. De tänker på vilka krav som ställs på meddelanden som skickas med mobiltelefoner. Utifrån ett sådant perspektiv blir det inte intressant att följa instruktioner utan det blir teknologin och det specifika sammanhanget som avgör vilket innehåll meddelandet ska ha. I meddelanden som skickas med mobiltelefon gör den teknologi som används att avsändaren oftast automatiskt blir synlig och därför onödig att ange. I denna skrifthändelse finns därmed en konflikt mellan lärarens och Naz' perspektiv på att skriva meddelande.

5.4.3.6 Överlappningar mellan sociotextuella domäner

Tre olika grupper av överlappningar mellan sociotextuella domäner finns i de skrifthändelser Naz deltar i. För det första finns det skrifthändelser som är knutna till en annan sociotextuell domän än sfi men som äger rum i sfi-klassrummet. Skrifthändelserna i denna första grupp initieras av Naz. Hit hör de skrifthändelser inom hemmets sociotextuella domän där Naz sitter i klassrummet och läser brev som hon har tagit med sig hemifrån samt en skrifthändelse där hon gör en anteckning om en läkartid. Hit hör också skrifthändelser inom fritidens sociotextuella domän som består i att Naz läser dagstidningen för att få information eller avkoppling. Det är intressant att fråga sig varför Naz utför dessa skrifthändelser när hon befinner sig i sfi-klassrummet. Det är möjligt att hon inte har tid för dem under andra delar av dagen eller att hon utför dem för att få en paus från skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän. En annan fråga är i vilken utsträckning dessa skrifthändelser påverkas av att de äger rum i sfi-klassrummet.

För det andra finns skrifthändelser där de texter som ingår blir rekontextualiserade från en annan sociotextuell domän in i sfi:s sociotextuella domän eller omvänt. När det gäller dessa skrifthändelser kan en avgränsning göras utifrån vem som tar initiativ till rekontextualiseringen. I vissa skrifthändelser tas initiativet av en representant för sfi:s sociotextuella domän och i andra skrifthändelser tas initiativet av Naz eller en annan studerande. Ett exempel på när en representant för sfi:s sociotextuella domän tar initiativ till rekontextualiseringen återfinns i en skrifthändelse där Naz' lärare Elin föreslår att tidningsläsning ska bli en del av undervisningen. Då inleder hon en förhandling med de studerande om att föra in tidningen från fritidens och hemmets sociotextuella domäner till sfi:s sociotextuella domän. Ett exempel på när en studerande tar initiativet till rekontextualisering av en skrifthändelse finns i den skrifthändelse som beskrevs i avsnitt 5.4.3.5 ovan. När Jarunee, assisterad av Naz, påpekar att man inte behöver skriva avsändare när man skickar sms inleder hon en förhandling om rekontextualisering av skrifthändelsen. Jarunee och Naz vill nämligen se på skrifthändelsen utifrån vardagslivets sociotextuella domäner. Men läraren har här som representant för sfi:s sociotextuella domän ett större inflytande över skrifthändelsen och har möjlighet att bestämma att den ska hållas kvar inom

sfi:s sociotextuella domän. Ett annat exempel på när studerande tar initiativ till rekontextualisering finns i en skrifthändelse där Naz använder sig av väderleksprognosen i en dagstidning för att lösa en uppgift i en text som hör till sfi:s sociotextuella domän. Denna skrifthändelse återges i den etnografiska beskrivningen nedan.

För det tredje finns skrifthändelser som äger rum i ett gränsland mellan två eller fler sociotextuella domäner varav en är sfi. Till skillnad från skrifthändelserna i grupp två är dessa skrifthändelser inte närmare knutna till sfi:s sociotextuella domän än till den eller de övriga sociotextuella domäner de hör till. Exempel på detta är ett antal skrifthändelser där Naz deltar i tidningsläsning i grupp under lektionstid. Under dessa skrifthändelser följer Naz delvis lärarens instruktioner men initierar delvis också egna skrifthändelser. Naz' syfte verkar här vara tudelat: dels lärande av nya svenska ord knutet till sfi:s sociotextuella domän, och dels avkoppling och informationssökning knutet till fritidens sociotextuella domän och hemmets sociotextuella domän. Här beskrivs en annan skrifthändelse i sfi-klassrummet som då sociotextuella domäner möts.

> *Naz sitter bredvid Maria. Ett lågt mummel av röster hörs i klassrummet. Läraren Elin är på ett möte och under tiden arbetar de studerande med en stencil som handlar om vädret. På stencilen finns två kartor med väderleksprognoser och några frågor om dem. Naz har arbetat med väderstencilen en stund men nu tar hon en paus. Hon slår upp dagstidningen som har legat framför henne på bordet. Med fingret följer hon texten långt nere på tidningssidan. Maria däremot fortsätter jobba med väderstencilen. Hon ska skriva ordet* skiner *men vet inte hur det stavas så hon vänder sig till Naz och frågar henne. Naz tänker högt: "Skyner, solen skyner". Hon inser plötsligt att hon kan titta efter i väderleksprognosen i tidningen. Hon ser på den tidningssida som hon har uppslagen för där finns en väderlekskarta. Naz följer väderlekskarta med fingret men hittar inte ordet där så hon lägger bort tidningen. Istället börjar hon bläddra i lexikonet som legat uppslaget framför henne.*

När Naz avbryter arbetet med väderstencilen och börjar läsa dagstidningen hör tidningsläsningen inte till sfi:s utan till fritidens och hemmets sociotextuella domäner. Troligtvis är nämligen hennes syfte med att läsa tidningen en kombination av att ta del av nyheter, koppla av från undervisningen eller läsa reklam om sådant hon behöver köpa in till hushållet. När sedan hennes bänkgranne Maria frågar henne om stavningen av ett ord med koppling till den text som läraren har givit dem i uppgift att arbeta med ändras Naz' syfte med läsningen av tidningen. Tidningen som artefakt rekon-

textualiseras därmed och är för Naz inte längre en del av fritidens och hemmets sociotextuella domäner utan blir nu en del av skrifthändelsen inom sfi:s sociotextuella domän. Eftersom Naz brukar läsa denna dagstidning vet hon att det i en viss del av tidningen brukar finnas en väderleksprognos. Hon vet också att ordet *skiner* brukar ingå i väderleksprognosens vokabulär. Denna kunskap gör att hon lätt hittar kartan i tidningen och kan ser efter om ordet finns där för att försöka hjälpa sin klasskamrat att ta reda på dess stavning.

5.4.3.7 Kopplingar mellan skriftbrukshistoria och skriftpraktikerna i sfi-klassrummet

Här beskrivs två typer av kopplingar mellan Naz' skriftbruk i sfi-klassrummet i dag och hennes skriftbrukshistoria. För det första finns såväl under Naz skriftbrukshistoria som inom hennes skriftpraktiker i sfi-klassrummet en spänning mellan problem och framgång. I sin berättelse om sin skolgång i Kurdistan beskriver hon hur hon hade problem med att bli godkänd i vissa ämnen samtidigt som hon överlag var en duktig elev med bra betyg. I mina observationer av hennes skriftpraktiker i sfi-klassrummet finner jag en liknande komplexitet. Naz framstår å ena sidan som en aktiv och initiativrik studerande genom att hon bl.a. hjälper klasskamrater genom att förklara ord för dem och genom att organisera arbetet i skrifthändelser som sker i grupp. Å andra sidan värderar hon som nämnts ibland skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän som svåra. Hennes lärare förmedlar vidare att hon har problem med skrivande. I den etnografiska beskrivningen nedan återges en skrifthändelse där detta sker.

För det andra har jag både i Naz' skriftpraktiker i hennes skriftbrukshistoria och i hennes skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän i dag funnit ett spänningsfält mellan motstånd och foglighet. Under sin skolgång i Kurdistan gör hon ibland motstånd genom att vägra utföra praktiker hon blir ålagd av lärarna. Men ibland följer hon de privilegierade mönstren och gör vad som förväntas av henne. En liknande spänning mellan motstånd och foglighet syns i sfi:s sociotextuella domän, exempelvis i att Naz gör motstånd mot hanteringen av anmälan till sfi-prov på skolan men däremot inte protesterar när hennes lärare påpekar grammatiska fel i hennes texter. Här beskrivs en situation där läraren och Naz talar om en text hon skrivit.

> *Naz sitter vänd bakåt och pratar med Moses om den text hon nyss har skrivit. "Det är svårt" säger hon och vänder sig mot sitt bord igen och tittar ner i sitt skrivhäfte. Hon har ägnat en lång stund åt att sammanfatta texten "Dop och namngivning". I dag är det extra är viktigt för Naz vad hennes lärare Kristina tycker om det hon har skrivit för snart är det dags för anmälan till det nationella sfi-provet. Naz behöver därför visa att*

hon skriver tillräckligt bra för att ha en chans att bli godkänd på provet. Annars kommer Kristina inte att anmäla henne. Kristina går runt i klassrummet bland borden och svarar på frågor med ganska hög röst. När hon närmar sig Naz' bänk lutar sig Naz lite bakåt och fångar Kristinas blick. Då kommer Kristina fram, lutar sig mot Naz' skrivbok. Hon ställer sig på huk, tittar på texten, bläddrar, läser i den och börjar ställa frågor till Naz. Naz tittar ner i texten och ser koncentrerad ut medan Kristina förklarar hur texten måste ändras. Tillsammans tittar de fokuserad blick ned i den. Ibland gör Kristina själv ändringar i texten med den röda kulspetspenna hon har i handen. Nu suddar och ändrar Naz men då suddar Kristina genast det Naz har lagt till. Naz ler lite generat men säger inget. Kristina fortsätter att läsa lågt ur texten, ge Naz förslag till ändringar och sudda sådant som är fel. Sedan frågar hon Naz vilken plats verbet ska ha. Naz svarar att det ska ha första platsen men Kristina förklarar att verbet alltid måste komma på plats två.

När de har gått igenom hela texten sätter sig Kristina på huk bredvid Naz och säger "Du måste träna jättemycket." Naz säger "Mm" och verkar hålla med. Kristina förklarar för Naz "Du har problem med huvudsatser, när verbet ska komma, och det är svårt att förstå för att du… I stället för att göra det enkelt du gör det komplicerat. Förstår du?" Kristina säger sedan att Naz skriver utan pauser och bara skriver ihop ord utan att använda och *och* men. *Naz lyssnar och svarar sedan att problemet är att det är så hon pratar på kurdiska och att hon skriver som hon pratar. De fortsätter prata en stund till. Sedan avslutar Kristina samtalet med att uppmana Naz att träna mer och skriva sin text en gång till. Naz svarar att hon ska skriva den hemma igen.*

Samtalet i denna skrifthändelse rör dels den text Naz just har skrivit men det rör även Naz' skrivande mer allmänt. När läraren säger att Naz har problem med att skriva protesterar Naz inte mot detta utan accepterar lärarens bedömning, tar emot kommentarerna och ger dessutom en förklaring av vad orsaken till problemen med att skriva. Hon accepterar därmed också att det i hennes sociala identitet som sfi-studerande ingår att ta emot lärarens kritik av texter och skrivande. En faktor som i denna skrifthändelse medverkar till att hon är extra benägen att ta emot lärarens kritik utan invändningar är att anmälan till sfi-prov snart ska göras och att denna anmälan är avhängig lärarens bedömning av hennes skrivande.

Något som är intressant är den motsägelsefullhet som uppstår genom att läraren, som själv inte har svenska som modersmål, undervisar Naz om vikten av att verbet alltid ska komma på andra plats i huvudsatser, men själv bryter mot denna regel när hon förklarar detta för Naz. Naz lägger dock inte märke till att läraren bryter mot den regel hon förklarar och därför torde detta inte påverka relationen mellan Naz och läraren under skrifthändelsen.

5.4.4 Protester och samarbete – sammanfattande reflektioner

5.4.5.1 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner
I Naz' berättelse om skriftpraktikerna i vardagslivets sociotextuella domäner finns en motsättning mellan hur hon identifierar sig själv som en person som klarar av de skriftpraktiker hon behöver utföra och hennes beskrivning av de svårigheter hon möter när hon ska delta i skriftpraktikerna. Det som hjälper henne att trots svårigheterna utföra skriftpraktikerna är ett antal resurser och strategier. Ett exempel på en sådan motsättning finns i hennes berättelse om de hushållets skriftpraktiker där hon läser posten. Att förstå vad som står i breven är svårt men hon klarar av det genom att hon har lärt sig att skaffa de språkkunskaper och den information som behövs (Ni 110201:58–60). När hon läser brevet om bostadsbolagets borttappade nyckel använder hon exempelvis en strategi som innebär att hon, utifrån sammanhanget i brevet och sina förkunskaper om nycklarna, kan förstå de nya svenska ord hon läser.

5.4.5.2 Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän
Naz är kritisk till delar av sfi-undervisningen och protesterar när hon anser att det behövs. Det hon är kritisk till är bl.a. de många byten av lärare som sker på skolan och organisationen kring anmälan till sfi-prov. Naz' kritik mot sfi-utbildningen hindrar dock inte att hon huvudsakligen deltar aktivt i skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Hennes deltagande i dessa skriftpraktiker kännetecknas ofta av samarbete. I interaktionen med klasskamraterna både hjälper hon andra och ber andra om hjälp med skriftpraktiker. I interaktionen med läraren finns, speciellt under den andra delen av klassrumsobservationen, ett fokus på de svårigheter Naz har med grammatik och skrivande. Det är troligt att det annalkande sfi-provet leder till en tydligare inriktning mot bedömning under skrifthändelserna och att detta är en orsak till att hennes svårigheter lyfts fram.

5.4.5.3 Samband mellan skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag
Både under uppväxten och som vuxen har skriftpraktiken läxläsning för Naz kännetecknats av att hon har haft många aktiviteter på gång samtidigt som hon gjort läxorna. I dag lagar hon mat och gör sfi-läxor samtidigt. Både under skolgången i Kurdistan och i dag har hon dessutom teven på när hon gjorde läxor (Ni 110201:65–68). Simultankapacitet verkar vara en del av Naz

lärstil som hon har bevarat sedan barndomen. Men i detta avseende skiljer sig skriftpraktiken läxläsning från skriftpraktiken koranläsning då hon oftast vill sitta i avskildhet och endast fokusera på att läsa koranen.

5.4.5.4 Samband mellan skriftbruk i vardagslivet och skriftbruk inom sfi

I intervjumaterialet framkommer att för Naz blir sfi-klassrummet en fredad zon för läsningen av reklam eftersom hon ibland inte hinner läsa den hemma p.g.a. att den äldsta dottern kastar den. Under klassrumsobservationen kan iakttas att Naz i klassrummet även deltar i andra skrifthändelser inom hemmets och fritidens sociotextuella domäner, som att läsa familjens post och att läsa dagstidningar. Det är möjligt att även dessa skrifthändelser sker i klassrummet p.g.a. att Naz där har möjlighet att läsa ostört på ett sätt hon inte har i hemmet när barnen är hemma.

Det finns en koppling mellan kön och tid i Naz' skriftpraktiker i såväl vardagslivets som sfi:s sociotextuella domäner i det avseendet att hon ser barnen och hushållet som sitt ansvar p.g.a. att hon är kvinna. Att hon har detta ansvar begränsar den tid och energi hon kan ägna åt att delta i skriftpraktiker inom såväl vardagslivets som sfi:s sociotextuella domäner.

Både i vardagslivets sociotextuella domäner och inom sfi:s sociotextuella domän har Naz utvecklat strategier för att bemöta svårigheter. Hon ber andra deltagare i skriftpraktikerna om hjälp eller använder sig av tillgängliga artefakter, som lexikon. Att i första hand försöka klara av skriftpraktiken på egen hand verkar inte vara något hon strävar efter.

5.5 Zyans skriftbruk i dag

I detta avsnitt studeras för det första Zyans skriftpraktiker i vardagslivet och för det andra hennes skriftpraktiker i sfi-klassrummet. Slutligen följer sammanfattande reflektioner kring hennes skriftbruk.

5.5.1 Zyans skriftpraktiker i vardagslivet

Zyan bor med sin man och deras fyra barn i en stor tvåplanslägenhet (Zi 100325:2–4; Zfi 100421). På bottenvåningen finns en hall, ett kök och ett stort vardagsrum. Under den intervju jag gör med Zyan i hennes hem sitter vi i familjens vardagsrum. Där står soffor placerade runt väggarna, golvet är klätt av mjuka persiska mattor och i rummets kortände finns en mycket stor plattskärmsteve. Jag ser inga texter ligga framme och Zyan berättar att hon har sina böcker en trappa upp där familjemedlemmarna har sina sovrum (Zfi 100421; Zi 100421:4).

I hushållets skriftpraktiker ingår för Zyan ibland att skriva inköpslista för det är oftast hon som tar hand om familjens inköp. Hon vet vad som finns hemma och vad som behöver köpas. Men numera är det bara när hon ska handla riktigt mycket som hon behöver skriva en lista för hon har lärt sig att handla här och vet hon vad hon vill ha. Hon tycker inte heller att det är något problem om hon glömmer en sak utan då köper hon den nästa gång (Zi 100421:43–45).

En av omvårdnadens skriftpraktiker som Zyan deltar i blir synlig om man öppnar dörren till en garderob som står i hallen. På insidan av den hänger en väggalmanacka där Zyan på rutorna för respektive datum brukar skriva upp alla viktiga tider som hon själv och barnen ska passa (Zi 100421:45–46). Även när Zyan läser posten deltar hon i omvårdnadens skriftpraktiker för breven handlar oftast om barnens skolor och sådant. Hon är ibland ensam hemma när posten kommer så då öppnar hon och läser breven för att ta reda på vad de handlar om. En del ord förstår hon inte och då gissar hon vad de betyder. När hennes man och artonåriga dotter kommer hem senare på dagen brukar hon fråga dem för att ta reda på om hon har gissat rätt eller inte. Ibland har hon dragit rätt slutsats och ibland inte (Zi 100421:2). Zyan vill förstå texter själv. Förut slog hon i lexikon så fort hon stötte på ett ord som var svårt, t.ex. i en blankett från skolan eller från sjukhuset, men nu är hon bra på svenska och brukar inte använda lexikon så ofta längre. När hon stöter på enstaka ord som hon inte förstår tänker hon ut vad det kan betyda och sedan är det klart, säger hon (Zi 100325:3).

En annan av omvårdnadens skriftpraktiker som Zyan deltar i består i att undervisa sina barn i matematik, kemi, biologi och kurdiska. Detta gör hon för att ha kontroll på dem, vara tillsammans med dem och visa dem rätt väg i det här landet som är främmande både för henne själv och för dem (Zi 100421:24). Om hon skulle släppa sina barn vind för våg och de inte skulle

veta hur saker fungerar så skulle de tappa balansen. Men den näst yngste sonen som går i ettan vill inte att någon ska förklara för honom när han läser läxorna utan vill lära sig själv. Han brukar säga ”Nej. Jag vill lära mig själv. Ingen ska säga till mig vad det betyder”. Men ibland när Zyan ser att han inte förstår brukar hon i alla fall hjälpa honom och förklara för honom.

Zyan deltar i interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker genom att skriva sms och mejl. När hon skriver sms till familj och vänner och när hon mejlar till sina barn och till sina syskon i Irak brukar hon skriva på kurdiska med latinska bokstäver. När hon skriver till sina vänner brukar hon däremot skriva på svenska för trots att de är kurder kan en del av dem inte läsa på kurdiska (Zi 100325:8–9). När Zyan samtalar med familj och släkt gör hon det ibland på turkmenska och ibland på kurdiska. Hon talar turkmenska med sina barn, kurdiska med sin man och både turkmenska och kurdiska med sina systrar och bröder och deras familjer (Zi 100325:10–11).

Kännetecknande för avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker är att Zyans deltagande i dem har minskat sedan hon flyttade till Sverige. Hon säger att hon självklart läser mindre nu än när hon bodde i Kurdistan. Där tyckte hon mycket om att läsa och skriva och ägnade sig mycket åt det: “På den tiden i ens eget land (...) är det ens eget språk och ens eget läsande och skrivande. Då läser man mer.” (Zi 100421:20–21). Hon förklarar varför:

Zi 100421:21	Zi 100421:21
ئەنیکا: ئەی زیاتر لەبەر (...) قورسە یاخوو کات نیە، یاخوو، ژیان: نا قورسە. چونکە، ئا، (...) قورسە. یانی وەکوو ئەوەی نیە هی خۆت. هی خۆت بێت بۆت ئاسانە.	**Annika**: Mest därför att (...) det är svårt eller har du inte tid eller, **Zyan**: Inte svårt. För (...) jo, svårt. Liksom som att det inte är ens eget. Om det är ens eget är det lätt.

Hon förklarar sedan att här är det svårt att läsa och skriva för det är mycket som man inte vet. Och förutom att det är svårare att läsa och skriva på ett språk som inte är ens eget så har man inte heller tid till det eftersom man är mer med familjen fortsätter Zyan (Zi 100421:20–21).

Zyans deltagande i avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker påverkas av att familjen har fem bärbara datorer och att den ende i familjen som inte har någon egen dator är den yngste sonen som är fem år (Zi 100421:14–16). Zyan är intresserad av att läsa om människokroppen och naturen. Det händer att hon letar reda på och läser om sådant på datorn (Zi 100325:9–10). På kvällarna tar hon även ibland fram den för att ta reda på vad som är på gång, gå in på Blocket eller använda MSN (Zi 100421:13–14). Men då säger den yngste sonen ”Nej” och gråter och då är det slut, förklarar Zyan och skrattar lite. Han brukar inte

låta henne sitta vid datorn utan kommer och vill att hon ska ta fram Disneys sidor på internet åt honom så då gör Zyan det och lämnar datorn åt honom. Eftersom hon har fyra barn brukar hon inte ha tid att använda datorn till annat än de uppgifter hon får från skolan, konstaterar hon (Zi 100325:6–8). Därför är det också mest barnen som använder hennes bärbara dator.

En bok som ingår i en av avkopplingens skriftpraktiker ligger ovanpå en av garderoberna vid vardagsrummet. Den är skriven på kurdiska och har titeln *Dlteng mebe*, dvs. 'Var inte deprimerad' (Zi 100421:2–4). Zyans man har nyss börjat läsa den och tycker att den är bra. Själv har Zyan inte läst boken eftersom hon inte har så stor möjlighet att läsa men hennes man berättar om den för henne när han läser i den. Han har fått den av en kompis som bor i Kurdistan och den ger råd om vad man ska göra om man är deprimerad och t.ex. tänker ”Vi är främlingar här” och känner sig ensam.

Zyans deltagande i arbetssökandets skriftpraktiker kan sättas i samband med att hon delvis verkar ha en negativ uppfattning om sina möjligheter att få jobb i Sverige. Hon förklarar att trots att hon har gått många år i skola och på universitet i Kurdistan vill hon gärna studera på sfi. Hon frågar retoriskt ”Vad finns det liksom att göra här? Ingenting. Det är bättre om man studerar” (Zi 100325:13–14). Men Zyan har ändå planer för vad hon ska göra om hon i slutet av terminen blir godkänd på det nationella sfi-provet för kurs D. Då vill hon fortsätta studera eftersom hon vill ha en examen (Zi 100421:12). Sedan vill hon arbeta med något som har med kemi att göra; kanske på ett laboratorium, ett apotek eller ett sjukhus (Zi 100325:15). Som lärare vill hon däremot inte jobba, och det av flera skäl. För det första blev hon trött efter att ha jobbat tolv år som lärare i sin hemstad, för det andra får lärare ingen respekt av elever i Sverige och för det tredje är svenskan inte hennes språk och hon vet inte tillräckligt mycket om kulturen här (Zi 100325:14–15; Zi 100421:41–43).

Zyan deltar i sfi-studiernas skriftpraktiker när hon befinner sig i sitt hem. Hon berättar att de läxor hon får från sfi-skolan brukar bestå i att läsa, svara på, förstå eller skriva något. Hon brukar alltid göra dessa läxor. Om hon hinner gör hon klart dem i klassrummet men hon har alltid med sig något hem. När hon sitter hemma och studerar brukar hon sitta i en av sofforna i vardagsrummet eller vid köksbordet (Zi 100421:1; Zi 100421:16–17; Zi 100429:17–18). Tycker hon att läxan är lätt tar hon hand om hushållssysslorna först och gör läxan när barnen har kommit hem. ”Om min lille son tillåter det” tillägger hon. ”Men han tillåter det inte” säger hon sedan och skrattar. Lärarna brukar inte uppmana Zyan och hennes klasskamrater att använda dator när de studerar. Hon säger ”Nej nej nej. Nej något sådant går inte. Det bryr de sig inte om alls.” (Zi 100421:16). De papper Zyan får från skolan brukar hon spara tills hon har skrivit nationellt prov. Under två till tre veckor före provet brukar hon sedan sitta varje dag och läsa allt tills hon

minns allt och svarar bra, men när provet är gjort kastar hon papperen (Zi 100429:20–22).

Zyan berättar om en skrivuppgift hon fick av sin lärare och skrev hemma. Uppgiften bestod i att svara på ett brev från en kvinna som ville skilja sig eftersom hon var väldigt rädd för sin man som inte var snäll mot henne. I sitt svar till kvinnan hade Zyan i uppgift att förklara om hon tyckte att kvinnan skulle skilja sig eller inte. Kvinnan i brevet frågade också vad folk omkring henne skulle säga om hon skilde sig och Zyan skrev ”Om jag var du, om jag levde ditt liv, så skulle jag skilja mig, för varje människa lever bara ett liv.” Citatet nedan (Zi 100429:5–6) kommer att analyseras i avsnitt 5.5.2.

Zi 100429:5–6

ژیان: تۆ یەك جار كە ئەژی، بە خۆشی ئەژی، بۆچی بژی؟

ئەنیكا: بەڵێ.

ژیان: من ئەوەم بۆ نووسی.

ئەنیكا: ئا.

ژیان: گووتم ڕای من ئەوەیە. "لە یەك جیابێتەوە، بۆ چۆن ژیانی خۆت چەند ماوە ژیانەكەت، ئەوەندە بۆ خۆت بۆ خۆت تەنیا بژی بۆ ئەوەی كە ئەتەوێ بژی."

ئەنیكا: م.

ژیان: یانی چۆن،

ئەنیكا: ئا.

ژیان: ئەو شتەی كە بۆ خۆت بۆ خۆت داناوە، ئەو planeri كە بۆ خۆت داناوە، ئاوها بژی.

ئەنیكا: ئە. ئێستا-

ژیان: و گوێش مەدە ئەوەی، چونكە گووتت ئەدی "دەور و پشتم چیم پێ ئەڵێ؟" منیش گووتم "گوێ مەدە دەور پ، چونكە تۆ ژیانی خۆت، تۆ ئەژی."

ئەنیكا: ئا.

ژیان: "ئەوان ناژین."

Zi 100429:5–6

Zyan: Man lever en gång, och om man inte har ett bra liv, varför lever man då?

Annika: Ja.

Zyan: Så skrev jag till henne.

Annika: A.

Zyan: Jag sade att min åsikt är så. ”Skilj dig från honom, för att så mycket som det är kvar av ditt liv, så länge ska du leva ensam för din egen skull för att du vill leva.”

Annika: M.

Zyan: Liksom hur,

Annika: A.

Zyan: det som du själv har planerat, de *planer* som du själv har lagt upp, så ska du leva.

Annika: A. Nu-

Zyan: Och bry dig inte om det där, för du sade ”Vad ska människor omkring mig säga till mig?” Och jag svarade ”Bry dig inte om människor o, för du lever ditt liv.”

Annika: A.

Zyan: ”De lever inte.”

Zyan tyckte alltså inte att kvinnan skulle bry sig om vad människor runt omkring henne tyckte om hur hon levde (Zi 100429:3–6).

5.5.2 Aspekterna identitet, språk och tid i Zyans skriftpraktiker i vardagslivet

Här analyseras Zyans deltagande i hushållets skriftpraktiker, omvårdnadens skriftpraktiker, avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker samt sfi-studiernas skriftpraktiker.

När Zyan berättar om sitt vardagsliv förefaller hushållets skriftpraktiker inte ha någon framträdande roll. Desto mer central betydelse har omvårdnadens skriftpraktiker och då särskilt deltagandet i läxläsningen med barnen. Betydelsefullt för hennes personliga identitet, eller hennes jag, är att hon ser sig som viktig i sina barns liv och att hon anser att hon besitter resurser för att både vara barnens lärare och vägleda dem i det nya landet. När hon undervisar barnen och hjälper dem med läxorna menar hon, som framkommit, att hon inte bara hjälper dem med skolgången utan samtidigt också hjälper dem att finna sig till rätta i Sverige, det nya landet. I skapandet av sitt eget jag ser hon sig som en främling i landet och därför ser hon även barnen som främlingar här. Genom att undervisa och hjälpa barnen med läxor kan hon bearbeta sitt eget och barnens gemensamma främlingskap. Aspekten språk och skriftpraktiken läxläsning motverkar enligt Zyans uppfattning detta främlingskap. Att barnen dels sköter sitt skolarbete, dels kan läsa och skriva på kurdiska kommer nämligen enligt Zyan att förhindra att de i existentiell bemärkelse går vilse. Skriftpraktiker där hon lär barnen sådant som hör till hennes egna rötter bidrar alltså utifrån hennes perspektiv till en balans i tillvaron för dem. Här finns en koppling inte bara till Zyans etniska identitet, genom skriftpraktiker där hon undervisar barnen i kurdiska, utan även till hennes yrkesidentitet, genom att hon undervisar dem i biologi och kemi. Samtidigt som uppgiften att vara barnens vägledare är central för Zyan låter hon stolt när hon berättar att den åttaårige sonen vill klara av sina läxor själv. Hennes positiva värdering av denna självständighetssträvan hos honom är troligen kopplad till hennes egen strävan att nå självständighet i skriftpraktiker där interaktionsspråket är svenska. Men trots Zyans positiva värdering av sonens vilja att klara sig själv gör hon bedömningen att hon har bättre förutsättningar än han att avgöra när han behöver hjälp. Hon tar därför på sig ansvaret för att gå in och bistå honom när hon menar att det är nödvändigt.

I analysen av Zyans deltagande i omvårdnadens skriftpraktiker blir det intressant att fokusera på aspekten språk i kombination med aspekten identitet. I Zyans berättelser framkommer att hon i första hand vill försöka förstå texten själv genom att gissa vad orden betyder. Att förstå texter själv är enligt min tolkning ett sätt för Zyan att identifiera sig som en självständig och oberoende person. Att engagera familjemedlemmar som deltagare i skriftpraktikerna och be dem om hjälp eller att använda artefakter som lexikon är lösningar som hon tar till i andra hand.

Även i analysen av avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker blir det intressant att fokusera på aspekten språk, och då speciellt på att svenska för Zyan är ett språk som hon har börjat lära sig i vuxen ålder. Hon är mindre pratsam och engagerad när hon talar om sitt läsande och skrivande i Sverige i dag än när hon berättar om de skriftpraktiker som ingick i hennes arbete som lärare i Kurdistan och detta beror enligt min tolkning på att svenska är ett språk som hon har en annan relation till än kurdiska och arabiska. När hon berättar om sina erfarenheter av att läsa på svenska beskriver hon det som ett språk som inte är hennes eget. Här följer en kort diskursanalys av hennes användning av pronomen när hon beskriver detta (Zi 100421:21, se avsnitt 5.5.1). När hon talar om att läsa på svenska använder hon pronomen i andra person singular i en generell betydelse, motsvarande det svenska pronomenet *ens* och skapar därmed dels distans, dels generalitet i förhållande till de erfarenheter hon beskriver. Hon lyfter därmed fram att det inte bara är hon själv som har den här upplevelsen av att ha svårare att läsa och skriva efter att ha flyttat till ett annat land, utan att detta är en upplevelse som hon delar med andra personer som läser och skriver på ett språk som är nytt för dem.

I Zyans berättelser framkommer att aspekten tid är en kritisk faktor för hennes deltagande i avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker. Här finner jag ett samband mellan den sociala identiteten kön och aspekten tid. Fördelningen av arbetsuppgifter i Zyans hem innebär nämligen att hon som kvinna har ett stort ansvar för hushållet och barnens omvårdnad vilket innebär att hon får lite tid över för skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän. Hennes man har däremot tid att delta i sådana skriftpraktiker och Zyan beskriver ovan hur han läser en bok om depression och sedan berättar för henne vad han läser. I makarnas deltagande i dessa skrifthändelser kan jag skönja ett samarbete som kompenserar för Zyans brist på tid att på egen hand läsa texter med avkoppling och information som syfte.

Skriftpraktiken egen läxläsning hör hemma inom sfi:s sociotextuella domän men äger rum i Zyans hem. En skrivuppgift som hon beskriver utförligt har citerats ovan i avsnitt 5.5.1 (Zi 100429:5–6). När Zyan i intervjucitatet återger hur hon formulerade sig i uppsatsen formulerar hon sig som om hon verkligen vände sig till kvinnan i brevet. ”Så skrev jag till henne” säger hon. Dock är Zyan medveten om att textens mottagare i praktiken är hennes sfi-lärare och att textens genre inte är ett brev utan en uppsats. Intervjucitatet visar vidare på två diskursiva nivåer som är knutna till aspekten identitet. Zyans identifikation äger rum på två nivåer. Den första nivån utgörs av uppsatsen som hon lämnar in till läraren och den andra består av intervjun där hon talar med mig. Det är möjligt att Zyan både i den text hon skriver och lämnar till läraren och när hon samtalar med mig förhåller sig till den svenska jämställdhetsdiskursen. Både läraren och jag är svenska kvinnor och det kan vara så att Zyan förhåller sig till det faktum att de personer hon

interagerar med kan ses som representanter för en svensk individcentrerad ideologi och jämställdhetsdiskurs. Det innebär i så fall att hennes detaljerade svar på mina frågor om vad hon skrev om i uppsatsen är ett sätt för henne att skapa ett jag som jämställd i relation till denna diskurs.

5.5.3 Zyans skrifthändelser i sfi-klassrummet

Först ges här en beskrivning av en skrifthändelse som illustrerar hur Zyan brukar delta i skrifthändelser i sfi-klassrummet.

> *CD-spelaren har just tystnat efter att gruppen lyssnat på en hörförståelseövning. Zyan som sitter långt bak i klassrummet har sina läsglasögon på sig och tittar i ett häfte med hörförståelsefrågor som hon just har fyllt i. Madeleine frågar hur övningen kändes och om det var lätt eller svårt. Zyan och flera av hennes klasskamrater tycker att det var lätt. Ett mummel av röster hörs och Madeleine hyssjar för att de ska tystna och sedan inleder hon genomgången. Hon läser ganska snabbt upp en fråga i taget och de som vill svara räcker upp handen. Zyan räcker upp handen och vill svara på både den första och sedan den andra frågan. Hennes uppmärksamhet är helt riktad mot genomgången men det blir Leyla och Maria som får svara på de två första frågorna. När Madeleine har bekräftat att Marias svar stämmer tittar Zyan i sitt hörförståelsehäfte. Hon inser att hon har skrivit fel, så medan Madeleine går vidare till nästa fråga suddar Zyan snabbt och ändrar sitt svar, men utan att tappa fokus på genomgången. Sedan räcker hon upp sin hand igen och ser på Madeleine, redo att svara på nästa fråga. Madeleine läser ”Om man vill ha prisuppgiften på läderstövlar, vad knappar man då?” Hon ser nu på Zyan som möter hennes blick med ett litet leende och svarar ”Fyra”. Madeleine bekräftar att det är riktigt och frågar sedan gruppen om de hänger med eller om det går för snabbt. Zyan och flera andra svarar ”Nej” så genomgången fortsätter i samma höga tempo.*
>
> *Madeleine går vidare till nästa fråga, som handlar om vilken siffra man ska trycka på för att beställa personbevis hos Skatteverket. Nora får frågan och svarar att det är två. Protesterande utbrister flera av hennes klasskamrater, däribland Zyan ”Nej. Tre. ”När Madeleine bekräftar att tre är det rätta svaret nickar Zyan och tittar ner i sin stencil. Lite senare läser Madeleine upp den sista frågan: ”Och hur avslutar man samtalet?” Även nu räcker Zyan upp handen. Madeleine ber Muna svara men flera andra svarar samtidigt ”Stjärna.”*

Därefter är genomgången över. Den har varat i fyra minuter och nu det är dags att lyssna på nästa hörförståelseövning i stencilhäftet.

Den här skrifthändelsen ingår i en kedja av korta skrifthändelser där gruppen arbetar med hörförståelse och har föregåtts av att de läst i ett häfte med uppgifter till hörförståelsen enskilt, haft en gemensam genomgång av den och sedan lyssnat på inspelade telefonsamtal på en CD-skiva. Efter denna skrifthändelse fortsätter kedjan med att man lyssnar på en ny hörförståelseövning, har en genomgång av den i helklass, och så upprepas detta mönster flera gånger.

Zyan deltar aktivt i skrifthändelsen genom att med sin blick omväxlande fokusera på texten och på läraren samt ofta räcka upp sin hand för att markera att hon vill svara på lärarens frågor. Trots att det dröjer innan hon får svara och flera andra studerande får svara före henne fortsätter hon att delta aktivt i skrifthändelsen genom att räcka upp sin hand. Även efter att hon har fått svara en gång fortsätter hon att räcka upp sin hand för att visa att hon är redo att svara på fler frågor, trots att det inte är så troligt att hon kommer att få göra det. Hon deltar även aktivt genom att protestera när en klasskamrat svarar fel. Skrifthändelsen är representativ för hur Zyan brukar delta vid lärarledda helklassgenomgångar.

När det gäller skrifthändelsens svårighetsgrad finns en motsättning mellan den värdering Zyan ger uttryck för verbalt när hon säger att hörförståelseövningen är lätt och hennes agerande när hon vid ett par tillfällen suddar felaktiga svar och korrigerar dem.

5.5.3.1 Muntligt och skriftligt medierade skrifthändelser

Under klassrumsobservationen deltar Zyan i ungefär lika många muntligt som skriftligt medierade skrifthändelser. Ett mindre antal skrifthändelser är i ungefär lika stor utsträckning skriftligt som muntligt medierade.

Den vanligaste artefakten i de skrifthändelser Zyan deltar i är papper och penna. Artefakterna i pappersform består ofta av stenciler som läraren delar ut. En artefakt som oftare används vid muntligt medierade skrifthändelser än vid skriftligt medierade är whiteboardtavlan. Läraren och de studerande interagerar då huvudsakligen muntligt kring texten på tavlan.

Zyans deltagande i de muntligt medierade skrifthändelserna kännetecknas både av lyssnande och av talande. Ibland interagerar hon muntligt med en lärare och ibland med klasskamrater. Zyan deltar ofta relativt aktivt i helklassgenomgångar, exempelvis genom att svara på muntliga frågor som läraren riktar till hela klassen. Vid de muntligt medierade skriftpraktiker då Zyans deltagande främst består i lyssnande är det huvudsakligen lärarna som står för produktionen av talat språk. Zyan lyssnar bl.a. på deras muntliga instruktioner om hur hon ska läsa och skriva texter eller deras

förklaringar av betydelsen hos ord och uttryck. När det gäller aspekten språk talar hon svenska med läraren och oftast även med klasskamraterna, men i ett fåtal skrifthändelser talar hon kurdiska med kurdiska klasskamrater.

De skrifthändelser som är skriftligt medierade kan delas in i sådana där Zyan huvudsakligen läser respektive skriver. Den process som är vanligast när Zyan läser är tyst läsning. Ibland rör hon på läpparna när hon läser tyst, möjligen för att underlätta förståelsen av texten. Processen högläsning förekommer endast vid ett tillfälle och det är när hon under en helklassgenomgång för läraren och klasskamraterna läser upp det hon skrivit. Linjär läsning är en annan process som kännetecknar många skrifthändelser Zyan deltar i. Vid sådan läsning använder Zyan ibland pennan till att följa texten eller stryka under i den. Processen *vertikal läsning* förekommer vid ett fåtal tillfällen och då följer Zyan texten *vertikalt* med pennan. Jag tolkar detta som en strategi för att underlätta sökläsning. En annan process som ingår i vissa skrifthändelser där Zyan läser är *pendlingsläsning*.[28] Hon pendlar mellan att läsa i flera olika texter eller på olika ställen i samma text exempelvis när hon ömsom läser i en läsförståelsetext och ömsom i ett uppslaget lexikon. När det gäller texternas design är de flesta texter Zyan läser skrivna i linjärt ordnad form på svenska. Vad gäller artefakter är majoriteten av texterna i pappersform och många av dem förvarar Zyan i en pärm som hon tar med sig till lektionerna. Men under ett mindre antal skrifthändelser läser Zyan text som läraren skriver på whiteboardtavlan.

I analysen av Zyans skrivande undersöks aspekterna processer, deltagande, artefakter och mottagare eller publik. En process som är vanlig i de skrifthändelser där Zyan främst skriver är *redigering*, dvs. att hon gör ändringar i sina texter. Liksom när det gäller läsande finns även för skrivande *pendling*, alltså processer som Zyan deltar i för att hantera och hitta i flera texter samtidigt. Hon tittar t.ex. ömsom på det papper hon skriver på och ömsom på ett annat papper eller i lexikonet. Zyans deltagande vid skrivande kännetecknas av att hon interagerar med lärare och andra studerande för att få hjälp. Hon lyssnar exempelvis på lärarens genomgång i helklass eller ställer frågor till läraren eller en klasskamrat. Mottagaren av Zyans texter är oftast hon själv eller läraren. När läraren är mottagare händer det ibland att Zyan inte överlämnar texten till henne i skriftlig form utan i stället muntligt redogör för innehållet i den vid en genomgång i helklass. De artefakter hon använder vid produktion av text är oftast papper och penna. När hon skriver sker hennes produktion av text oftast med hjälp av papper och penna.

5.5.3.2 Aspekterna sociotextuell domän, initiering och syfte

Sfi:s sociotextuella domän är den domän dit den övervägande majoriteten av skrifthändelserna i sfi-klassrummet hör. Några skrifthändelser tillhör både

[28] För en förklaring av *pendlingsläsning* se avsnitt 5.3.3.2.

sfi:s och arbetslivets sociotextuella domäner medan ett fåtal hör hemma inom hemmets sociotextuella domän. Därutöver finns ett par skrifthändelser vars sociotextuella domän är oklar och som består i att Zyan ser på och trycker på sin mobiltelefon.

Initieringen av skrifthändelserna är nära sammanbunden med deras tillhörighet till sociotextuell domän. De allra flesta skrifthändelser Zyan deltar i initieras av någon av de fyra lärare som undervisar klassen under de fyra observationsdagarna: Madeleine som är klassens ordinarie lärare, Marianne som vikarierar i klassen en dag i veckan, Britta som i vanliga fall undervisar en annan klass på skolan och Ludmila som ansvarar för undervisning i datasalen (Zfo 100518).

Jag har identifierat flera syften bakom de skrifthändelser Zyan deltar i. Det vanligaste syftet med skrifthändelserna är lärande med ett fokus på undervisningens innehåll. Under några skrifthändelser blir det tydligt att syftet lärande är kombinerat med syftet bedömning av de studerandes kunskaper. I vilken utsträckning deltagarnas fokus är inriktat på bedömning och i vilken utsträckning detta är möjligt att observera varierar. Under några skrifthändelser aktualiseras syftet bedömning genom att de studerande fäller kommentarer som visar att de är inriktade på att försöka bli godkända på det nationella sfi-provet för D-kursen. Vidare aktualiseras syftet bedömning under några skrifthändelser genom att läraren sitter utanför klassrummet och samtalar med de studerande en i taget om huruvida hon anser att de är redo att delta i sfi-provet. Utvärdering av undervisningen är ett syfte som endast förekommer vid en skrifthändelse, och det sker då de studerande fyller i en enkät. Resultatet presenteras sedan i en kvalitetsredovisning.[29] Information om undervisning är ett annat syfte som förekommer men är ovanligt. Det fåtal skrifthändelser som har detta syfte initieras av läraren som skriver upp dagens arbetsuppgifter och aktiviteter på whiteboardtavlan. Även dokumentation av de studerandes närvaro är ett syfte som endast ligger bakom ett fåtal skrifthändelser och som initieras av lärare. Vidare finns skrifthändelser där syftena lärande och arbetssökande är kombinerade. Dessa skrifthändelser hör både till sfi:s och till arbetslivets sociotextuella domän. Lärarens syfte med initieringen och Zyans syfte med sitt deltagande verkar både vara att förberedelse inför arbetssökande och lärande att läsa och skriva svenska. Syftet omvårdnad av barn ligger bakom ett fåtal skrifthändelser som Zyan initierar själv. Under dessa skrifthändelser använder Zyan sin mobiltelefon för att skicka sms till sin son.

[29] Enligt uppgifter i den skrivna kvalitetsredovisningen ska utvärderingen bidra till att höja undervisningens kvalitet och att ge de studerande inflytande över undervisningens utformning.

5.5.3.3 Aspekterna tid, plats, arbetsform och ämnesinnehåll

Vid en analys av aspekten tid lägger jag märke till är att lektionerna är långa. Den första lektionen pågår från klockan 8.15 till klockan 10 och den andra från 10.15 till 12. Här finns ur ett organisatoriskt perspektiv en koppling mellan aspekterna tid och plats. Genom de långa lektionerna blir det nämligen möjligt att nyttja lokalerna till många grupper. Sfi-undervisningen på skolan är uppdelad i två skift så att vissa grupper i likhet med Zyans grupp har sin undervisning på förmiddagarna medan andra har sin undervisning på eftermiddagarna. Ofta är lektionerna uppdelade i olika aktiviteter vilket kanske ger en variation som underlättar för de studerande att vara aktiva länge utan rast.

Ett exempel som kan illustrera Zyans förhållningssätt till aspekten tid under skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän ska ges här. När det är några minuter kvar tills lektionen är slut lämnar läraren tillfälligt klassrummet. Strax därpå plockar Zyan ihop sina saker och går trots att läraren ännu inte har sagt att lektionen är slut och klasskamraterna fortfarande arbetar med en uppgift som läraren har delat ut. Här tycks finnas ett visst utrymme för Zyan att själv avgöra när hon har ägnat tillräckligt mycket tid åt skrifthändelsen. Hon ser sig inte nödgad att vänta på en signal från läraren innan hon lämnar klassrummet (Zfo 100519; Zv 100519).

Kännetecknande för arbetsformen i de skrifthändelser Zyan deltar i är att enskilt arbete och helklassinteraktion är lika vanliga. Under skrifthändelser där de studerande arbetar enskilt samarbetar Zyan inte i någon större utsträckning med sina klasskamrater och hon sitter oftare ensam än bredvid en klasskamrat. Det förekommer inga organiserade gruppövningar där läraren delar in de studerande i grupper. Däremot händer det att läraren uppmanar de studerande att samarbeta. Under skrifthändelser i helklass deltar Zyan som nämnts ovan ofta aktivt genom att svara på frågor läraren ställer och genom att ge förslag på exempel som läraren kan skriva på tavlan. Vid två tillfällen i veckan är skolans undervisning för sfi-studerande på C- och D-nivå organiserad i undervisning tvärs över grupperna. Lärarna samarbetar och bestämmer utifrån de studerandes behov vilka aktiviteter som ska erbjudas (Zyans lärare 100519). Eftersom behoven avgör vad som erbjuds kan utbudet variera mycket. Vid tiden för klassrumsobservationen arbetar man tvärs över grupperna med uttal, läsförståelse, hörförståelse, att skriva respektive att samtala. De studerande väljer vad de vill arbeta med under en period på tre eller fyra veckor. Zyan berättar att hon brukar gå till det klassrum där man tränar på att skriva (Zi 100429:3–6).

Utifrån aspekten ämnesinnehåll kan skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän kan delas in i två stora grupper. Den största gruppen berör vardagliga ämnen och grundläggande kunskaper i svenska som de studerande behöver i sin vardag som datum, tider, telefonsamtal, telefonnummer

m.m. Dessa skrifthändelser utförs i form av hörförståelse. Den näst största gruppen av skrifthändelser har arbetssökande som ämnesinnehåll.

5.5.3.4 Aspekterna värderingar och identifikation

Zyans värderingar av skrifthändelser är nära kopplade till hennes identifikation och därför behandlas dessa två aspekter tillsammans. Zyan värderar flera delar av sfi-undervisningens utformning negativt, exempelvis att de endast får tre timmars undervisning per dag och att hennes sfi-grupp endast är i skolans datasal en timme i veckan (Zi 100421:16). Vidare menar hon att tempot på undervisningen är långsamt och att läxorna är för få och lätta (Zi 100429:17–18). Anledningen till det låga tempot är enligt Zyan att både den som خوێندەوارە (’är utbildad’) och den som خوێندەوار نییە (’inte är läs- och skrivkunnig’ eller ’inte är utbildad’) läser på sfi och att nivån på undervisningen är anpassad till dem som inte är utbildade (Zi 100421:9–10). Även om hon lär sig en del nytt i sfi-klassrummet är det främst de som inte har utbildning från sina hemländer som lär sig, eftersom de inte har så mycket information sedan tidigare och inte har sett så mycket (Zi 100429: 8–10). I hennes grupp finns å ena sidan personer som liksom hon hade yrken som lärare eller tjänsteman i sina hemstäder och andra som saknade eller hade mycket kort utbildning. Att de sitter tillsammans i samma klass nu tycker hon är svårt (Zi 100421:9–10). Det är stor skillnad på personer som har utbildning från sitt hemland och personer som inte har det, menar hon (Zi 100325:4).

Jag menar att såväl Zyans negativa värdering av skolans undervisning som hennes framlyftande av skillnaderna mellan dem som har och inte har erfarenhet av utbildning är kopplad till hennes yrkesidentitet som gymnasielärare. Det är genom att aktualisera sin yrkesidentitet som hon ser på sig själv som en person med goda förutsättningar för att lära sig språk och som kapabel att bedöma kvaliteten på undervisningen på skolan. Det är också yrkesidentiteten som gör det svårt för henne att acceptera den sociala identiteten som sfi-studerande eftersom denna identitet innebär att hon jämställs med personer som hon under sin yrkeskarriär i Kurdistan skulle ha varit överordnad.

Något Zyan trots allt värderar positivt är de skrivuppgifter hon får under när man arbetar tvärs över grupperna med att skriva. Hon finner att hon har nytta av skrivandet eftersom hon kommer att tänka på nya saker varje gång hon skriver och förbättrar sitt skrivande. Hon tycker om när läraren korrigerar henne när det gäller ord, grammatik och ordföljd (Zi 100429:7). Vidare observerar jag att Zyan blir intresserad när läraren under en skrifthändelse presenterar en tidningsartikel om en före detta studerande på Zyans sfi-skola som lyckats få en tillsvidareanställning inom sitt yrke. Att innehållet i artikeln intresserar Zyan kan bero på att hon av flera orsaker kan identifiera sig

med kvinnan i artikeln. Till att börja med är Zyan själv i likhet med kvinnan i artikeln intresserad av att få ett arbete i Sverige. Vidare är kvinnan i artikeln en högutbildad kurdisk kvinna som är före detta sfi-studerande. Dessa likheter skapar goda förutsättningar för att Zyan ska ta till sig de sociala identiteter som arbetssökande och sfi-studerande som hon erbjuds i skrifthändelsen. Därigenom är förutsättningarna också goda för att djuplärande ska ske under skrifthändelsen. Denna skrifthändelse beskrivs och analyseras utförligare i avsnitt 5.5.3.6.

5.5.3.5 Konflikter kring skrifthändelser i sfi-klassrummet

Jag har funnit tre typer av konflikter kring skrifthändelser som Zyan deltar i inom sfi-klassrummet. Den första typen av konflikt innebär att skrifthändelser från olika sociotextuella domäner pågår samtidigt. En sådan skrifthändelse beskrivs här.

> *Det är en varm men mulen försommardag. Dagens andra lektion har pågått ett tag. Zyan sitter i klassrummet och har börjat skriva en uppsats om en plats eller en byggnad som hon skulle vilja visa för en person som kommer som turist till hennes hemland. Det är tyst i klassrummet förutom ett lågt prassel av papper, klappret från lärarens klackar när hon går runt bland bänkarna och ibland ett lågt mummel av röster. Zyans mobiltelefon vibrerar som tecken på att hon har fått ett sms. Hon lyfter upp mobiltelefonen, läser meddelandet som är från hennes son och börjar med höger tumme svara på det. När hon skrivit klart lägger hon ifrån sig mobiltelefonen och sträcker plötsligt lite frustrerat ut båda armarna. Hon försöker fokusera på uppsatsen igen men lite senare sätter hon båda händerna mot huvudet. Ett nytt ljud från mobiltelefonen markerar att ett nytt meddelande har kommit från sonen. Annique som sitter bredvid henne vill veta: ”Ringer det?” Zyan svarar: ”Min son. Han har ingen nyckel.” Hon gör en rörelse med handen i luften som att hon låser upp en dörr och så förklarar hon: ”Och han vill gå hem och hämta idrottskläder.” Annique undrar: ”Vad ska du göra?” Zyan svarar lite upprört: ”Vad ska jag göra? Jag vet inte.” Då frågar Annique om han ska komma till sfi-skolan. Som svar hörs återigen ett lågt ljud från Zyans mobiltelefon. Zyan tittar på den, läser upprört: ”Jag kommer klockan ETT” och håller handen mot sitt huvud. Annique sträcker lite på sig och påpekar: ”Vi slutar klockan tolv.” Zyan som är medveten om detta upprepar: ”Vi slutar klockan tolv” och börjar skriva ett långt svar till sonen. När hon är klar suckar hon och lägger sedan ifrån sig mobil-*

telefonen under pärmen som ligger uppslagen framför henne på bordet. Lite senare utbrister hon: ”Okej. Han vet inte att han har idrott och han inte tar med kläder. Och sen säger ’Vad ska jag göra, vad ska jag göra?’ Okej. Eh! Barn!”

I denna skrifthändelse uttrycker Zyan en frustration som orsakas av att hennes son flera gånger avbryter hennes uppsatsskrivande. När Zyans deltagande i en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän här krockar med skrifthändelser inom hemmets sociotextuella domän stöter också två av hennes sociala identiteter in i varandra. När hon fokuserar på uppsatsuppgiften identifierar hon sig som sfi-studerande men i skrifthändelserna där hon interagerar med sin son identifierar hon sig som mamma.

Den andra typen av konflikt, missnöje med skrifthändelser som ingår i undervisningen, ger Zyan uttryck för vid flera tillfällen under observationsdagarna och i intervjuerna. Ibland uttrycker hon kritik under pågående skrifthändelser och ibland efter skrifthändelserna i fråga. Ett exempel på missnöje med undervisningen som Zyan uttrycker efter en skrifthändelse är knuten till schemaändringar p.g.a. lärares sjukfrånvaro. Den tredje observationsdagen är flera lärare sjuka så gruppens ordinarie lärare har fått i uppgift att ta hand om en annan grupp. Därför får Zyan och hennes grupp i stället för den planerade undervisningen se spelfilmen ”Ett öga rött” tillsammans med en annan av lärarna på skolan och studerande i en grupp som läser B-kursen. Efteråt är Zyan och flera av hennes klasskamrater upprörda och tycker att det var orättvist att Madeleine skulle ta hand om en annan grupp. När Madeleine nästa morgon frågar dem om det gick bra dagen innan svarar Zyan nekande och säger sedan att de bara tittade på film. Av hennes nekande svar förstår jag att hon inte betraktar gårdagens aktiviteter som undervisning.

Den tredje typen av konflikt innebär att Zyan deltar i förhandling kring gränserna mellan sociotextuella domäner. Detta sker exempelvis i ett samtal mellan gruppen och deras ordinarie lärare. Här sker en förhandling om gränsen mellan sfi:s och fritidens sociotextuella domäner och det handlar om en fest som ska äga rum i klassrummet dagen därpå. Samtalet inleds med att läraren uppmanar de studerande att skriva en uppsats om filmen ”Ett öga rött” till morgondagen. Zyan protesterar mot detta eftersom läraren tidigare har sagt att det inte skulle vara lektion då utan fest. Min tolkning är att Zyan menar att en fest är en fritidsaktivitet och att uppsatsskrivande därför inte passar in där. Läraren svarar att det är lektion samtidigt som det är fest. Genom att insistera på att de studerande ska producera en text som hör till sfi:s sociotextuella domän markerar läraren att festen äger rum inom sfi:s och inte inom fritidens sociotextuella domän. Sedan hävdar en av Zyans klasskamrater att om de ska ha fest ska de inte ha lektion. Zyan håller med om detta genom att lågt säga ”Ja”. Då svarar läraren ”Nej! Men vi måste ju

lära oss nånting samtidigt. Eller hur?" Att läraren argumenterar för att lärande måste ingå i aktiviteterna menar jag är hennes sätt att än tydligare knyta festen och de skrifthändelser som ska ske under morgondagen till sfi:s sociotextuella domän där lärande är det huvudsakliga syftet.

5.5.3.6 Överlappningar mellan sociotextuella domäner

Jag har funnit tre typer av överlappningar mellan sociotextuella domäner i de skrifthändelser där Zyan deltar. Den första typen av överlappning innebär att Zyan deltar i skrifthändelser vars syfte är knutet till såväl sfi:s sociotextuella domän som en eller flera andra sociotextuella domäner. Sådana skrifthändelser har, förutom att de studerande ska lära sig svenska, även ett eller flera andra syften. Detta gäller för ett antal skrifthändelser som hör till såväl sfi:s som arbetslivets och vissa även fritidens sociotextuella domän. Ett exempel följer här.

> *"Hörrni, lyssnar ni lite?" säger Madeleine för att påkalla gruppens uppmärksamhet. Hon berättar att hon har en mycket intressant artikel som handlar om en kvinna som har läst på deras skola och om hur hon fick tag i ett bra jobb. Zyan tittar intresserat på läraren och en av hennes klasskamrater frågar: "Det är på riktigt eller?" Madeleine svarar entusiastiskt: "Ja!" Hon förklarar att de ska få läsa om kvinnan i artikeln, håller upp den och visar en bild på kvinnan. Intresserade frågor fortsätter att komma från gruppen av studerande. Någon frågar: "Har hon fått jobb?" Madeleine bekräftar att det har hon. Någon annan frågar var kvinnan kommer ifrån. När så många nyfikna frågor ställs säger Madeleine att de alldeles strax ska få läsa artikeln. "Nu blev det jättespännande" kommenterar hon deras intresse. Hon ger sedan instruktioner om hur de ska arbeta med artikeln: "Till artikeln har jag gjort ord som ni ska svara på." Zyan ser på Madeleine och nickar. "Och frågor som ni ska svara på. Och skrivuppgifter" tillägger Madeleine. Då tittar Zyan leende på Madeleine och säger: "Mycket" eftersom hon tycker att läraren ger dem många uppgifter. En av klasskamraterna frågar om det var länge sedan kvinnan i artikeln läste på skolan och Madeleine svarar att det inte var så länge sedan. Madeleine som nu har berättat färdigt om artikeln börjar gå runt i klassrummet och dela ut häften där artikeln och uppgifterna till den finns. När en av de studerande får stencilhäftet och ser bilden på kvinnan säger hon att hon känner henne och att det var hennes kompis på C-nivå.*

I denna skrifthändelse överlappas sfi:s, fritidens och arbetslivets sociotextuella domäner. Skrifthändelsen har en förankring i fritidens sociotextuella domän för det första genom att Zyans och de övriga studerandes intresse för innehållet i tidningsartikeln indikerar att hon kommer att läsa artikeln med syfte att stilla sin nyfikenhet och få mer information om kvinnan som beskrivs där. Detta syfte med tidningsläsande återfinns vid läsning av tidningsartiklar inom fritidens sociotextuella domän. För det andra syns skrifthändelsens förankring utanför sfi:s sociotextuella domän i samtalet om huruvida tidningsartikeln är ”på riktigt”. Detta samtal är troligtvis grundat i erfarenheten hos de studerande att de texter som läses inom sfi:s sociotextuella domän ofta är producerade med lärande som syfte och att innehållet inte alltid är knutet till verkliga händelser. Lärarens jakande svar på frågan visar att texten är producerad utanför sfi:s sociotextuella domän. Lärarens syfte med att distribuera denna text till Zyan och hennes grupp är dock inte enbart att de studerande ska få ta del av en intressant nyhet utan även att de ska lära sig svenska. Därför har hon producerat läs- och skrivuppgifter till artikeln som de studerande ska arbeta med och på så sätt fört in den i sfi:s sociotextuella domän. Vidare finns här en koppling även till arbetslivets sociotextuella domän. Genom att läsa artikeln får Zyan nämligen veta hur kvinnan gick till väga för att få en tillsvidareanställning i Sverige. I artikeln finns tips om strategier för att välja utbildningar och söka arbete i Sverige som de studerande kan ha nytta av i sitt arbetssökande. Det intresse Zyan visar för artikeln är troligtvis delvis ett uttryck för hennes egen önskan att finna ett jobb.

Den andra typen av överlappning består i att Zyan befinner sig i sfi-skolan men deltar i en annan sociotextuell domäns skriftpraktiker. Ett exempel på detta är när Zyan befinner sig i klassrummet och deltar i skrifthändelser där hon använder sin mobiltelefon till att skicka sms till kompisar (Zi 100429:11). Andra skrifthändelser av denna typ är när Zyan ibland läser gratis dagstidningar när hon kommer tidigt till skolan och väntar på att lektionerna ska börja (Zi 100421: 6–8).

Den andra typen av överlappning består i att Zyan samtidigt deltar i både en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän och i en skrifthändelse som hör till annan sociotextuell domän. Detta sker i den i avsnitt 5.5.3.5 återgivna skrifthändelsen.

5.5.3.7 Kopplingar mellan läraridentiteten och skriftpraktikerna i sfi-klassrummet

Både i sitt tidigare yrkesliv som lärare i naturvetenskapliga ämnen och i sina nuvarande sfi-studier har Zyan deltagit i skriftpraktiker inom en sociotextuell utbildningsdomän. Den kurdiska sociotextuella domän som motsvarar undervisning på svensk gymnasienivå uppvisar på ett övergripande plan vissa likheter med sfi-utbildning. Exempelvis delar de vissa för utbildningsdomäner typiska skriftpraktiker, som prov. Samtidigt finns här också viktiga

skillnader när det gäller Zyans deltagande i skriftpraktikerna. Dessa skillnader beror till stor del på hennes skilda institutionellt definierade sociala identiteter i de två sociotextuella utbildningsdomänerna. I Kurdistan deltog och identifierade hon sig som lärare. I Sverige deltar hon som sfi-studerande även om hon fortfarande delvis identifierar sig som lärare. Som lärare i Kurdistan deltog Zyan vidare i andra skriftpraktiker än som sfi-studerande i Sverige, exempelvis skriftpraktiker för att planera och dokumentera undervisningen. I de fall där skriftpraktikerna inom de två sociotextuella domänerna liknar varandra innebär därför den ändrade identitet som studerande som hon har i dag att hennes deltagande i skriftpraktikerna ändå ser annorlunda ut. I Kurdistan var det t.ex. hon som rättade proven medan hon i dag är den vars prov blir rättade. Här följer ett exempel på hur Zyan utgår från sina erfarenheter av läraryrket när hon förhåller sig till sfi-undervisningen.

> *Måndag morgon. Dagens första lektion har pågått i ungefär fyrtio minuter. Klassrummet är litet, saknar fönster och luften känns kvav. Marianne som är vikarierande lärare undervisar gruppen om grammatik. Hon har inte delat ut någon text utan står framme vid whiteboardtavlan och skriver på den under genomgången. Hittills har hon bl.a. talat om kasus, oregelbundna verb och passiv form men har tvekat och verkat lite osäker och flera studerande verkar ha svårt att förstå de exempel hon tar upp. Hon frågar gruppen om de har några förslag på vilken grammatik de ska prata om nu. ”Konjunktion” säger en i gruppen och Zyan och flera andra vill också att de ska prata om konjunktioner. Då blir Marianne lite villrådig och verkar inte veta vad konjunktioner är. Zyan är inte nöjd med att Marianne frågar gruppen vad hon ska undervisa om och säger tyst till sin klasskamrat att läraren måste ha ett program. En person i gruppen ber Marianne gå igenom regler för konjunktioner men Marianne förklarar att hon måste tänka efter om hon hittar något bra exempel. Hon tänker men kommer inte på något och frågar klassen om någon har ett exempel på en konjunktion. Zyan öppnar en pärm hon har framför sig på bordet. I pärmen har hon stenciler hon har fått under lektionerna. Nu letar hon efter en stencil om konjunktioner för att själv försöka reda ut vad konjunktioner är nu när Marianne inte kan förklara. På kurdiska säger hon tyst till en bänkkamrat: ”Jag vet inte, är det den här?” Sedan fortsätter hon tyst, fortfarande på kurdiska: ”Är det rimligt? Hon måste ha ett program. Inte de studerande.” Bänkkamraten håller med henne. Zyan fortsätter tala med klasskamraten med*

samma låga röst. Hon säger att hon tycker att läraren ska ha planerat undervisningen och tala om för de studerande vad hon ska undervisa om under lektionen.

Zyans kritiska kommentarer om Mariannes undervisning är troligen kopplade till de skriftpraktiker Zyan utförde som lärare i Kurdistan. Såväl när hon arbetade som lärare i Kurdistan som i dag när hon läser sfi ser hon det som lärarens ansvar att planera undervisningen och avgöra dess innehåll och uppläggning. Hon verkar mena att med läraridentiteten följer ett ansvar för kontrollen över skriftpraktikerna i klassrummet som läraren inte ska lämna över till de studerande. Hennes uppfattning om lärarrollen därmed är i överensstämmelse med lärarens position inom en vertikal diskurs där lärandet är styrt och övervakat av läraren. Den typ av interaktion som Marianne under skrifthändelsen har inlett med de studerande där hon efterfrågar de studerandes önskemål är därför inget som Zyan anser läraren ska delta i. Mariannes agerande ger vidare uttryck för en osäkerhet som Zyan inte finner förenlig med lärarens yrkesidentitet.

5.5.4 Främlingskap – sammanfattande reflektioner

5.5.4.1 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner

Aspekten identitet är intressant att undersöka i skriftpraktiker där Zyan interagerar med sina barn. Hur hon identifierar sig och hur hon interagerar med barnen i skriftpraktikerna växlar nämligen beroende på aspekten språk. Detta har hon gemensamt med många invandrade föräldrar. I skriftpraktiker där texterna är på svenska vänder sig Zyan ibland till sin äldsta dotter med frågor men i skriftpraktiker där interaktionen sker på kurdiska är det i stället Zyan som undervisar sina barn. Dottern har resurser som Zyan kan ta del av i skrifthändelser där texterna är skrivna på svenska, medan Zyan omvänt har resurser som hennes barn kan ta del av i skriftpraktiker där texterna är skrivna på kurdiska.

Andra skriftpraktiker som har ett samband med Zyans sociala identitet som förälder är de som syftar till att läsa och ta hand om familjens post. Det är troligt att hennes strävan efter att läsa och förstå all post syftar till att hon ska kunna behålla ansvaret för sina barn även nu när detta kräver att hon kan delta i skriftpraktiker på svenska. Som hon berättar gäller nämligen en stor del av posten de fyra barnen.

Främlingskap är en del av aspekten identitet och hennes jag som Zyan uttrycker vid flera tillfällen under intervjuerna. Hon säger att hon känner sig främmande i Sverige och menar att därför är även hennes barn det. Det är intressant att Zyan menar att det är möjligt för henne att hjälpa barnen tillrätta i livet genom att delta i skriftpraktiker tillsammans med dem, trots att hon själv känner sig som en främling här. Min tolkning är att hon menar

att hon i dessa skriftpraktiker kan vägleda dem som förälder oavsett om familjen lever i ett främmande land.

Något som verkar motsägelsefullt är att Zyan å ena sidan vägleder sina barn genom skriftpraktiker för att leda dem rätt i ett främmande land men å andra sidan vänder sig till sin dotter för att få hjälp med att skriva på svenska. I de skrifthändelser där Zyan vänder sig till sin dotter med frågor om hur hon ska skriva texter på svenska händer något med deras relation så att de i viss mån får ombytta roller. Till skillnad från situationer där Zyan som en del av sin sociala identitet som mamma ser som sin uppgift att vägleda och uppfostra sina barn blir det nu hon som behöver hjälp och frågar dottern till råds.

Datorn är en artefakt som Zyan har begränsad tillgång till inom vardagslivets sociotextuella domäner. Hennes ansvar för hushållet och omvårdnaden om barnen innebär som beskrivits att hon inte har mycket tid att ägna åt att använda datorn för skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän.

5.5.4.2 Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän

En analys av aspekten värdering visar att Zyan är kritisk till flera delar av sfi-undervisningen. Men trots detta deltar hon aktivt i skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän, oavsett om de sker i helklass eller enskilt och oavsett om det mest framträdande mediet är talat eller skrivet språk.

5.5.4.3 Samband mellan skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag

En skillnad mellan Zyans skriftbrukshistoria och hennes skriftbruk i dag berör aspekten språk. När hon deltog i skriftpraktiker i Kurdistan var de texter som ingick oftast skrivna på kurdiska eller arabiska vilka är språk som hon behärskar på modersmålsnivå. När hon i dag deltar i skriftpraktiker, såväl i vardagslivets sociotextuella domäner som inom sfi:s sociotextuella domän, är de texter som ingår oftast skrivna på svenska, ett språk som hon har börjat lära sig i vuxen ålder. I dag möter Zyan därför ibland problem knutna till att hon inte behärskar svenska på förstaspråksnivå men hon har strategier för att lösa dessa problem.

Zyans identitet som högutbildad och erfaren gymnasielärare i Irak aktualiseras i skriftpraktiker när hon i dag hjälper sina barn med läxorna. Denna identitet blir än mer framlyft när hon i intervjuerna berättar att hon som sfi-studerande läser tillsammans med personer som saknar erfarenhet av utbildning. I sina berättelser bearbetar hon förlusten av den privilegierade sociala identiteten som gymnasielärare vilken bl.a. innebar att hon hade tillgång till skriftpraktiker som gav henne stort inflytande över sina elever och andra personer med kortare utbildning än hon. Hon har försökt förhandla om den sociala identiteten som sfi-studerande genom att hävda att personer med längre utbildning inte bör läsa tillsammans med personer utan utbildning men funnit att en sådan förhandling inte lett till något resultat. I

den stad där Zyan bor finns möjlighet att välja mellan fler än en sfi-skola. Därför har Zyan möjlighet att välja en skola där fler av de studerande än på hennes skola läser studieväg 3 och alltså har en lång utbildning bakom sig än vad som är fallet på den skola där hon läser nu. Men även om detta val i teorin är möjligt är det i praktiken svårt att förena med Zyans vardagsliv. Hon behöver närheten till hemmet för att ha tid att ta hand om barnen och hushållet. Här kan man se hur individens fria val av skola ställs emot sega strukturer som kön genom att Zyan som kvinna har ett stort ansvar för sysslorna i hemmet.

5.5.4.4. Samband mellan skriftbruk i vardagslivet och skriftbruk inom sfi

Gemensamt för Zyans deltagande när hon läser post i vardagslivet och när hon producerar texter inom sfi:s sociotextuella domän är att hon börjar med att försöka klara sig själv och först i andra hand vänder sig till lexikon, familjemedlemmar eller lärare för att få hjälp. Självständighet snarare än samarbete kännetecknar hennes deltagande i dessa skriftpraktiker.

Kännetecknande för Zyans personliga identitet, dvs. hennes jag, är att hon ofta i intervjuerna återkommer till temat främlingskap. Att hon identifierar sig som en främling i Sverige har inverkan på hennes deltagande i skriftpraktiker inom såväl vardagslivets sociotextuella domäner som inom sfi:s sociotextuella domän. Hon uppehåller sig vid temat främlingskap när hon berättar att hon läser och skriver mindre därför att språket inte är hennes. Vidare återkommer temat när hon i relation till sin berättelse om barnens läxläsning berättar hur hon hjälper dem att finna balans i detta främmande land. Främlingskapet kan även spåras när hon berättar att hennes mans bok handlar om hur man ska undvika att bli deprimerad då man lever ensam i Sverige. Hon återkommer också till temat då hon berättar att det finns brister i hennes kunskaper om det svenska samhället och när hon säger att hon inte vill arbeta som lärare i Sverige p.g.a. att hon inte känner sig bekväm med relationen mellan lärare och elever här.

5.6 Taras skriftbruk i dag

Här undersöks först Taras skriftpraktiker i vardagslivet och sedan hennes skriftpraktiker i sfi-klassrummet. Slutligen utförs sammanfattande reflektioner kring hennes skriftbruk.

5.6.1 Taras skriftpraktiker i vardagslivet

Tara och hennes man har nyligen flyttat in i en ganska liten tvårumslägenhet på bottenplan i ett hyreshus (Tfi 100310; Tfi 100326; Ti 100326:19–20; Ti 100326:69; Ti 100326:77–79). Under intervjuerna sitter vi i vardagsrummet vars ena del är möblerad med ett matbord och fyra stolar. Men vi sitter i den andra delen av vardagsrummet som är möblerad med svarta tygsoffor, ett soffbord och en teve. Under intervjuerna är teven igång men ljudet är avstängt. Vardagsrummet är välstädat och få saker ligger framme men en bärbar dator, en ordbok och några texter ligger undanstoppade på soffbordets underskiva. Tara vill ha det välstädat i vardagsrummet för det är så det ska vara i det rum som gäster kommer till. Det skulle inte se fint ut om det låg papper framme och dessutom kanske barn på besök skulle sprida ut och riva sönder dem. Sina papper från skolan har hon därför i stället i en bokhylla och ett skåp i sovrummet.

Som en del av hushållets skriftpraktiker brukar Tara läsa i en gratis dagstidning om vad som är billigt att köpa i mataffären (Ti 100326:17). Medan hon är i mataffären läser hon på skyltningen vad varorna kostar men om hon inte riktigt förstår rabatterbjudandena går hon till personalen och då förklarar de för henne vad det kostar och vad texten betyder. Hon har nytta av att fråga personalen om sådant för då behöver hon inte ställa frågan nästa gång hon ska handla. Något annat hon läser i samband med matinköpen är kvittot som hon kontrollerar för att se att det som står där stämmer med vad hon har köpt. Om det inte stämmer går hon tillbaka till personalen så att de korrigerar det åt henne. Vid de tillfällen när hon har gjort så har personalen vetat att hon haft rätt, trots att hon inte är så bra på svenska. Hon försöker steg för steg säger hon (Ti 100310:9–11).

En annan av hushållets skriftpraktiker utförde Tara när hon hämtat en blankett från mataffären för att fylla i den och få ett medlemskort. Med ett sådant kort får man bonus, förklarar hon. Hon tog med blanketten hem för att kunna läsa den, förstå hur man fyller i den och slå upp en del av orden i lexikon (Ti 100326:17–19).

Hushållets skriftpraktiker utför Tara även när hon tvättar kläder i tvättstugan. Då läser hon information som finns skriven där med stora bokstäver. De ord som hon inte förstår frågar hon sin man om. Han hjälper henne ofta med språket och ibland tar Tara med sig honom till tvättstugan så att han kan läsa för henne och förklara vad det står. Nästa gång försöker hon själv läsa texten så att hon lär sig orden (Ti 100310:5–7).

I hushållets skriftpraktiker ingår också att läsa posten. Tidigare, när Tara gick på en annan sfi-skola, brukade hon ta med sig post hemifrån till lärarna när hon inte förstod den men nu lär hon sig undan för undan att läsa den själv och försöker förstå mer av vad den handlar om (Ti 100326:27–28).

Som en del i interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker brukar Tara skicka sms varje dag. Hittills har hon inte skickat några på svenska utan hon skriver på sorani med latinska bokstäver till sin man, hans systrar och sina kurdiska vänner i Sverige och de svarar på samma sätt. Om det var länge sedan Tara pratade med en kompis så ringer hon i stället för att skicka sms (Ti 100310:55–59; Ti 100326:79–82).

När det gäller avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker säger Tara att nu när hon och hennes man har en egen lägenhet och inte längre bor med hans mamma ska hon anstränga sig för att lära sig att använda dator (Ti 100310:22–24). Tara berättar att hon tyvärr inte vet så mycket om hur man använder datorer och det tycker hon är tråkigt eftersom hon bor i ett utvecklat land där det är pinsamt att inte kunna sådant. Dessutom är hon ung och hennes jämnåriga i Sverige kan allt om datorer, och gör allt med datorn. De kan t.ex. använda den när de ska studera medan hon själv skriver väldigt långsamt på datorn. Att inte kunna använda datorer är ett problem eftersom allt görs med hjälp av datorer nu för tiden säger hon (Ti 100326:20–22). Det tar lite tid att lära sig om datorer och hur man använder dem. I skolan använder de bara datorer en lektion i veckan så hon måste försöka lära sig hemma också (Ti 100310:20–22).

En annan del av avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker är att Tara nyligen har börjat se mer på svenska kanaler. Under hela den första intervjun är teven på och barnprogram från Barnkanalen visas. Tara brukar se engelska tecknade filmer med svensk undertext eftersom hon har nytta av det när hon ska lära sig prata svenska (Ti 100310:3–4; Ti 100310:60). Även för att ta del av nyheter ser Tara oftast på teve. Varje kväll ser hon på nyheter i en timme på SVT1. Svenska nyheter är nämligen bättre dels eftersom hon har mindre tid nu och dels eftersom det är bättre för henne att läsa undertexterna som finns i teveprogrammen. Hon vill bli färdig med sfi-kurserna lite snabbt förklarar hon (Ti 100326:22–23). Samtidigt som hon ser svensk teve för att lära sig svenska tycker hon också att det är avkopplande. Hon förstår inte vad de säger, men när hon läser undertexten och förstår ett par ord känns det väldigt bra förklarar hon. Men ibland tar hon del av nyheter från Kurdistan via dator och tidningar i stället. Innan parlamentsvalet i Irak läste hon t.ex. de senaste nyheterna från Kurdistan på datorn och i tidningarna för att bestämma sig för vem hon skulle rösta på (Ti 100310:19–20). Och det händer ibland att hennes man ropar på henne för att hon ska komma och läsa på datorn om något som har hänt i Kurdistan, och då går hon genast dit.

I avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker ingår även att Tara ibland läser en svensk gratis dagstidning som hon vissa dagar tar med sig hem. Ibland när hon lagar mat och alltid när hon äter läser hon tidningen samtidigt (Ti 100326:19–20).

Avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker är för Tara nära kopplade till sfi-studiernas och övriga svenskstudiers skriftpraktiker. Hon berättar nämligen att hon känner avkoppling när hon känner igen ett ord för att hon har slagit upp det i lexikon och tagit reda på vad det betyder (Ti 100326:34–35).

När Tara berättar om sfi-studiernas skriftpraktiker säger hon att hon inte har tid att studera så mycket hemma eftersom hon är upptagen hela dagarna (Ti 100310:4; 31–33; Tfi 100310). Från kvart över åtta till tolv är hon på sfi-skolan. På grund av att hon och hennes man har försörjningsstöd deltar hon även i en svenskkurs anordnad av ett utbildningsföretag på eftermiddagarna så hon är i inte hemma förrän vid sex på kvällen (Ti 100422:24–28). Ibland får hon gäster på kvällarna så att hon inte kan plugga då heller. Det oroar henne att hon inte hinner med att läsa läxorna och hon är nervös för hur det har gått på övningstestet som hon just har gjort.

Att göra läxor ingår i sfi-studiernas skriftpraktiker. När Tara gör läxor sitter hon ibland i vardagsrummet men ibland behöver hon sitta i köket eftersom hon lagar mat samtidigt (Ti 100326:19–20). Varje dag tar Tara hem stenciler från sfi-skolan (Ti 100326:25–27). Hon tar fram och visar mig några av dem. Det är kopior ur grammatikböcker, ett sfi-hörprov och en stencil med dagens ordläxa. Hon har en mapp som hon brukar lägga stencilerna i men de blir så många att hon inte orkar läsa dem. En del av dem river hon sönder eftersom hon inte behöver dem. På stencilen med ordläxan har hon på kurdiska skrivit گرنگە dvs. 'Det är viktigt' för att påminna sig själv om att inte kasta den eftersom hon måste plugga in orden (Ti 100326:69–70; Tfi 100326).”Det är faktiskt ett problem i Sverige, de där papperen. Det är ett stort problem. Vad ska jag göra med papper? Jag tappar bort dem. Och de flesta studerande är så” säger Tara (Ti 100326:77). En anledning till att det är svårt för henne att hålla reda på papperen är att hon är på olika ställen under dagen. På förmiddagarna är hon på sfi och på eftermiddagarna på Arbetsförmedlingen eller någon annanstans.

Tara skulle hellre vilja få ta hem en bok från sfi-skolan för det skulle hon lära sig mer av än av stenciler (Ti 100326:72–74; Ti 100326:64–68). I en bok hittar man bättre och kan hålla reda på hur lång man har läst (Tfi 100326; Ti 100326:74–77; Ti 100326:64–68). Dessutom är böcker vackra och färgglada och då lär man sig av dem. Hon påminner om det hon tidigare har berättat om hur hennes mamma gav henne vackra saker som hon kunde använda när hon som liten skulle lära sig att läsa och skriva. ”Alla är så i början” säger hon. Hon är ny i Sverige och de saker hon ska lära sig är främmande för henne. Därmed drar hon en parallell mellan hur det var när

hon var liten och nyss hade börjat i skolan och hur det är nu när hon nyligen har börjat lära sig svenska. Hon visar upp de kopior hon har fått av sina sfi-lärare och frågar retoriskt vad hon ska lära sig av de här svart-vita sakerna där det inte finns några bilder. Bilder tydliggör bättre så alla sfi-studerande borde få en bok att plugga på och där proven också skulle finnas, tycker hon. Men hon får inte ta hem någon bok från sfi-skolan (Ti 100326:72–74).

I sfi-studiernas skriftpraktiker ingår för Tara att skriva uppsatser hemma. Hon brukar skriva om sitt liv eller om Kurdistan. Men hon hinner bara skriva en uppsats i veckan, och ibland inte ens det, eftersom hon är så upptagen (Ti 100310:29–33; Ti 100422:17–18). Några av uppsatserna tappar hon bort efter att läraren har rättat dem. Hon tillägger leende att uppsatser där hon har gjort många fel gömmer hon ibland i ett häfte. Hennes man retar henne sedan för dem säger hon skrattande, men hon sparar dem i alla fall så att hon kan titta på dem när hon har lärt sig svenska och skratta åt vad hon skrev på sfi (Ti 100422:20–21).

Tara och hennes man har ett kurdisk-svenskt och ett svensk-svenskt lexikon. Tara tycker att det svensk-svenska lexikonet är bra eftersom orden där förklaras på lätt svenska men oftast använder hon ändå det kurdisk-svenska (Ti 100310:37–39; Ti 100326:36–37). När hon är hemma och behöver hjälp med något hon inte förstår eller måste skriva på svenska vänder hon sig i första hand till sin man. Han har läst svenska på sfi och Komvux och blev klar fort eftersom han är läkare. Men han hjälper henne inte mycket utan säger: ”Du måste lära dig själv.” När hon skriver uppsats hemma brukar hon läsa upp den med hög röst för att han ska höra. Tara säger leende att när hon gör fel säger hennes man: ”Nej, det där är inte så där”, och sedan hjälper han henne och talar om hur hon ska skriva (Ti 100310:61–62).

Ibland vill Taras lärare att hon ska skriva en text på dator och mejla den. Läraren har frågat Tara flera gånger varför hon inte gör det och Tara har svarat att hon inte kan. Hon försöker lära sig men det tar tid. Hon behöver träna på det en timme varje dag men det hinner hon inte (Ti 100310:24–25; Ti 100310:27–29). Det är mest hennes man som använder deras dator. Hon har ingen egen e-postadress utan använder sin mans. ”Yttersta graden av slarv” kallar hon detta och skrattar (Ti 100326:20).

En skriftpraktik som Tara utför för att lära sig svenska, och som är nära besläktad med sfi:s skriftpraktiker, består i att lära sig ord utantill genom två kollegieblock som hennes man har fyllt i. Medan han studerade svenska gjorde han listor över ett stort antal svenska ord som han numrerade och översatte till kurdiska och ibland även till engelska. Det ena kollegieblocket innehåller 924 svenska ord och det andra 178. Tara har nytta av dem och tycker om dem eftersom de är numrerade så att hon kan hålla reda på hur långt hon har kommit, dvs. vilka ord hon har lärt sig (Ti 100310:7–8; Ti 100310:69–71; Ti 100326:36–38). De flesta orden är inte nya för henne utan

sådana som hon repeterar. När hon har lärt sig alla ord i ordlistan utantill börjar hon om från början igen (Ti 100326:75–77).

5.6.2 Aspekterna deltagande, identifikation, syfte och artefakter i Taras skriftpraktiker i vardagslivet

Här studeras Taras deltagande i hushållets, avkopplingens, underhållningens och nyheternas samt sfi-studiernas skriftpraktiker. När Tara berättar om sitt deltagande i hushållets skriftpraktiker i samband med inköpen på mataffären identifierar hon sig som en person som är orädd och har framåtanda i interaktionen med andra personer. Hennes begränsade kunskaper i svenska kontrasteras mot hur hon i sitt deltagande interagerar med personalen i butiken för att ta reda på det hon behöver veta för att kunna utföra skriftpraktikerna (Ti 100310:9–11). Även vid skriftpraktikerna i tvättstugan vänder hon sig till personer som kan hjälpa. För båda dessa skriftpraktiker gäller att hennes syfte med att be om hjälp är att vid senare tillfällen kunna utföra skriftpraktiken i fråga utan assistans.

Vad gäller aspekten syfte finns nära kopplingar mellan avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker å ena sidan och sfi-studiernas skriftpraktiker å andra sidan. I de skriftpraktiker där Tara ser på svensk teve och läser undertexter berättar hon att hennes syfte är att lära sig svenska, vilket även är syftet med sfi-studiernas skriftpraktiker (Ti 100310:3–4; Ti 100310:60). Omvänt finner hon avkoppling, syftet med avkopplingens skriftpraktiker, när hon läser på svenska och känner att hon förstår eller kan ta reda på vad nya ord betyder. Upplevelsen av lärande gör att hon känner sig avkopplad. Taras sociala identitet som sfi-studerande har alltså en framlyft position även när hon talar om skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän. Det är troligt att en anledning till aktualiseringen av denna identitet är att Tara är medveten om att den person som intervjuar henne är svensk och har visat intresse för hennes sfi-studier. Det är också troligt att skriftpraktiker som hon utför med syfte att lära sig svenska är mer synliga för henne än skriftpraktiker som syftar till underhållning, avkoppling eller information (Ti 100326:34–35).

Artefakter är en aspekt som betonas när Tara talar om sfi-studiernas skriftpraktiker i hemmet. När hon talar om bokens fördelar framför stencilerna lyfter hon fram artefakternas estetiska såväl som organisatoriska betydelse för skriftpraktikerna. Boken är både mer estetiskt tilltalande och lättare att hitta i menar hon.

Både när Tara talar om sfi-studiernas och när hon talar om avkopplingens, underhållningens och informationens skriftpraktiker återkommer hon till sin användning av datorn. Identitet blir en central aspekt när hon berättar att hon vill och bör lära sig mer om att använda dator. Hon lyfter fram sin identitet som en ung människa som ett argument för att hon bör lära sig mer. Hon jämför sina kunskaper med de kunskaper hennes jämnåriga har

och detta motiverar henne till att vilja lära sig. Även hennes etniska identitet aktualiseras i relation till skriftpraktiker där hon använder dator. Att hon inte behärskar skriftpraktiker knutna till datorn ser hon inte som sitt eget individuella ansvar utan i högre grad beroende på uppväxten i Kurdistan. Samtidigt betonar hon dock sitt eget ansvar för att i dag när hon lever i Sverige anstränga sig för att lära sig att använda datorn (Ti 100310:20–22).

5.6.3 Taras skriftpraktiker i sfi-klassrummet

Inledningsvis ges här en beskrivning av en skrifthändelse som visar hur det ofta går till när Tara deltar i skrifthändelser i sfi-klassrummet.

> *En knapp timme är kvar av dagens sista lektion. Tara sitter vänd bakåt mot Nadira och diskuterar uppgifterna i en stencil med rubriken "Läsförståelse och statistik". I stencilen finns en tidningsartikel om Sudan som innehåller ett stapeldiagram och en faktaruta med information om landet. I stencilen finns även frågor till innehållet i artikeln. Marta säger med ganska hög röst: "Då tycker jag att vi ska diskutera svaren NU hörrni". Tara vänder sig efter en liten stund framåt. När Marta har fått de studerandes uppmärksamhet sätter hon igång genomgången där hon ber en studerande i taget läsa upp en fråga från stencilen och sedan svara på den. De korrekta svaren skriver hon kortfattat på tavlan. Fråga 3 får Tara svara på och hon läser: "Hur många invandrare har landet?" Då korrigerar flera av hennes klasskamrater henne med låg röst: "Invånare". Tara förstår att hon har läst fel och upprepar: "invånare". Marta undrar då Tara om hon förstår vad* invånare *betyder men innan Tara har hunnit svara säger flera klass-kamrater: "Folk". Sedan vill Marta veta vad Tara har skrivit för svar på frågan och Tara svarar: "42,2 miljoner invånare". Marta skriver detta på tavlan och genomgången fortsätter.*
>
> *Då och då ser Tara på de rätta svaren på tavlan, suddar i sin stencil och rättar sina svar. Snett bakom henne sitter Amanj som också är kurd. Halvt på skämt föreslår han att hon kan titta i hans papper men Tara ler och svarar på kurdiska: "Det är lätt". Men lite senare, när de kommer till frågan "Vilken del av landet har mest olja?" är Tara osäker på vad* mest *betyder och vänder sig bakåt mot Amanj och frågar honom.*
>
> *Naz ska svara på nästa fråga, som handlar om oljeproduktion i norra och södra Sudan. Frågan lyder "Hur stor är skillnaden i procent?" Innan Naz hinner svara tittar*

Tara på Marta och säger: ”75 minus 25.” En av hennes klasskamrater svarar: “50 ” men Marta konstaterar: ”Ja, och då var Tara bra här.” Marta skriver på tavlan och säger: “75 minus 25 är lika med 50 procent. För er som tycker det är svårt så gör vi så.” Marta tycker att Taras svar är bra eftersom det tydliggör för dem i klassen som tycker att det är svårt med procent och stapeldiagram. Nästa två frågor är diskussionsfrågor. Medan Muhammed, Amanj och Marta talar om sambanden mellan olja och hur bra sjukvården är i norra och södra Sudan lyssnar Tara intresserat men gäspar lite och säger inget.

På nästa sida i stencilen finns två nya diagram och ett antal frågor som handlar om ett annat ämne: antalet förlossningar i länet under de senaste åren. Tara räcker upp handen och får svara på den första frågan. När Marta sedan vill att Tara ska förklara hur hon har kommit fram till sitt svar får Tara idén att hon kan skriva svaret på tavlan. Detta tycker Marta är en strålande idé så hon räcker Tara en tavelpenna. Tara tar emot pennan, går fram till tavlan och skriver “27 992-24881=3111 barn”. Marta tittar på det Tara har skrivit och utbrister entusiastiskt: ”Ha! Här har vi en matematiker tror jag!” Amanj får sedan svara på nästa fråga. Han är ivrig och har redan rest sig upp för att gå fram och skriva på tavlan han också. När han har skrivit färdigt pekar Marta på hans svar och frågar: ”Tara, vad har du svarat här?” När Tara har sagt vad hon skrivit säger Marta ”Ja, då tror vi på det. Du är matematiker.”

Taras deltagande i skrifthändelsen kännetecknas av att hon lyssnar aktivt men endast vid några tillfällen svarar på de frågor som läraren ställer till hela klassen. Flera av orden i texten verkar vara nya för henne och under genomgången händer vid flera tillfällen att hon ändrar de svar hon har skrivit. Trots detta gör hon vid ett par tillfällen under skrifthändelsen uttalanden där hon värderar texten som lätt. Hon deltar mest aktivt i de delar av skrifthändelsen som består i att tolka informationen i diagrammen. I sina svar på lärarens frågor om detta anger hon, en gång muntligt och en gång skriftligt, inte bara rätt svar utan förklarar även hur hon har kommit fram till svaret, dvs. hur hon har räknat. Läraren uttalar vid båda tillfällena positiva värderingar av Taras svar. Vidare kallar läraren Tara för *matematiker* för att betona Taras kompetens när det gäller att förstå informationen i diagrammen. Den personliga identitet som *matematiker,* som lyfts fram genom Taras deltagande i skrifthändelsen och genom lärarens uppskattande kommentarer, aktualiseras även i intervjumaterialet. Där säger Tara att läsningen av diagrammen handlar om matematik. ”Man

räknar och så är det klart." Hon säger också att hon är bra på matematik och på läsförståelse (Ti 100422:13–17). Detta är en del av hennes *jag*, dvs. hennes subjektiva uppfattning om vem hon själv är, som påverkar hennes sociala identitet som sfi-studerande när hon deltar i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän som innefattar räkning och siffror.

När Tara under den aktuella skrifthändelsen föreslår att hon ska gå fram till tavlan och skriva svaret där ber hon om tillträde dels till en plats och dels till en artefakt som annars främst är avsatta för sfi-läraren. Läraren ger Tara tillstånd till detta. Hon är positiv både till att Tara använder tavlan och till hennes sätt att svara genom att skriva ut siffrorna i den subtraktion hon utfört. Taras initiativ påverkar därmed även fortsättningen av skrifthändelsen genom att de studerande som svarar på de följande frågorna också kommer fram och skriver sina svar på tavlan. Taras sätt att skriva blir därmed ett mönster vilket de följer.

5.6.3.1 Muntligt och skriftligt medierade skrifthändelser

Av samtliga de skrifthändelser Tara deltar i är de muntligt medierade något fler än de skriftligt medierade. Därutöver tillkommer en mindre grupp skrifthändelser som i ungefär lika stor utsträckning är muntligt som skriftligt medierade. Taras deltagande i muntligt medierade skrifthändelser kännetecknas ibland i större utsträckning av att hon lyssnar till andra deltagare och ibland i större utsträckning av att hon talar till andra deltagare. Det deltagande som domineras av lyssnande innebär bland annat att hon lyssnar när läraren läser texter högt för hela klassen. Detta lyssnande är integrerat med processer för läsförståelse. Hon gör t.ex. understrykningar i en text för att markera svåra ord eller följer texten med pennan för att orientera sig i texten medan hon lyssnar. Taras deltagande vid helklassgenomgångar innebär att hon inte talar så mycket. Hon svarar på frågor som läraren riktar till klassen eller specifikt till henne, men hör inte till de studerande som tar eller får störst talutrymme i klassen. Taras deltagande i muntligt medierade skrifthändelser består också i att hon ställer frågor om ords betydelse till läraren, klasskamrater eller mig. Ibland gör hon detta efter att först ha försökt ta reda på ordets betydelse genom att slå i lexikon. Vid ett tillfälle har Tara först frågat läraren vad ordet *feminist* betyder, men när hon inte förstår lärarens förklaring vänder hon sig till mig och frågar på kurdiska vad ordet betyder.

Ett fokus på aspekten språk under muntligt medierade skrifthändelser visar att Tara växlar mellan att använda flera olika språk när hon talar med andra deltagare i skrifthändelserna. Det språk hon talar i de flesta skrifthändelserna i sfi-klassrummet är svenska. Hon talar svenska med läraren och med klasskamrater men ibland talar hon kurdiska med kurdiska klasskamrater. I de skrifthändelser då hon sitter bredvid Naz talar de t.ex. kurdiska med varandra. Detta gäller såväl under skrifthändelser inom sfi:s

sociotextuella domän som när de talar om ämnen som inte är skolrelaterade. Det finns flera arabisktalande studerande i klassen. Tara berättar i intervjumaterialet att de talar arabiska med henne men att hon svarar dem på svenska (Ti 100326:42). I observationsmaterialet lägger jag dock märke till att hon i enstaka skrifthändelser talar arabiska med arabisktalande klasskamrater.

I analysen av skriftligt medierade skrifthändelser analyseras aspekterna process och språk. En process Tara ofta utför är linjär läsning. I samband med sådan läsning följer hon ibland sin läsväg med fingret eller pennan för att orientera sig i texten. Hon utför även processen icke-linjär läsning, t.ex. när hon sökläser i en läsförståelsetext eller när hon söker ett ord i ett lexikon. För att orientera sig i texten följer hon med en penna vertikalt nedför sidan. Även när hon läser en dagstidning är läsningen icke-linjär. Ibland läser hon exempelvis tidningen bakifrån så att hon börjar bläddra från den sista sidan. Tara utför även processer där hon omväxlande läser två eller flera texter eller där hon parallellt läser flera olika sidor i samma text, dvs. utför *pendlingsläsning*. Även i samband med skrivande ingår processen pendlingsläsning. Under en skrifthändelse där de studerande ska skriva meddelanden på tavlan utifrån instruktioner från läraren läser Tara exempelvis omväxlande de texter klasskamraterna har skrivit på whiteboardtavlan, de meddelanden bänkkamraten har skrivit på ett papper och det papper där hon själv skriver meddelanden. Två andra processer som Tara deltar i är tyst läsning och högläsning. Tyst läsning sker enskilt. Däremot är inte all enskild läsning tyst utan ibland förekommer även att Tara läser högt för sig själv men med låg stämma. Det är möjligt att hennes förståelse av texter skrivna på svenska underlättas av att hon hör sig själv uttala orden. Denna tolkning styrks av att Tara under en skrifthändelse säger till läraren att hon förstår bättre om någon annan läser högt för henne än om hon läser texten själv. Processen högläsning deltar hon i vid interaktion med en eller ett par andra deltagare eller i helklass. Tara högläser exempelvis enstaka ord ur texter i samband med att hon och hennes bänkkamrat försöker ta reda på vad ordet betyder genom att slå upp det i en ordbok. Högläsning i helklass utför Tara exempelvis när läraren ber henne läsa upp sitt svar på en fråga i en läsförståelseövning. Här är processen högläsning kopplad till att hon får feed-back från läraren på om det hon läst upp är korrekt.

5.6.3.2 Sociotextuell domän, initiering och syfte

Den sociotextuella domän dit huvudparten av skrifthändelserna hör är sfi:s. Ett litet antal skrifthändelser är knutna både till sfi:s och kommunens flyktingmottagnings sociotextuella domäner. Vidare hör en handfull skrifthändelser där Tara läser dagstidningen till fritidens respektive hemmets sociotextuella domäner. Den tidning hon läser är en dagstidning som distribueras gratis på offentliga platser i staden. Utöver dessa deltar

Tara i några skrifthändelser vars sociotextuella domän är oklar och där hon i samtliga fall använder sin mobiltelefon. Det är troligt att många av dessa skrifthändelser hör till hemmets sociotextuella domän.

Initieringen av alla skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän står lärarna för. Tara går som nämnts i samma grupp som Naz och har alltså lärarna Elin och Marta. De skrifthändelser Tara tar initiativ till är för det första ett fåtal där hon läser dagstidningen i klassrummet. För det andra tar hon initiativ till skrifthändelser där närvaro dokumenteras.

Syftet med de allra flesta skrifthändelser som initieras av lärarna är lärande, närmare bestämt att de studerande ska lära sig svenska. Till dessa kommer knappt hälften så många skrifthändelser där syftet lärande är förenat med ett tydligt fokus på att de studerande ska bli godkända på kursen. Med andra ord syftar denna grupp av skrifthändelser både till lärande och till bedömning. Under dessa skrifthändelser förbereder sig Tara och hennes klasskamrater inför ett diagnostiskt prov vilket i sin tur är en övning inför det nationella sfi-provet på C-nivå. Syftet med ett litet antal skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän är utifrån lärarens perspektiv att ge de studerande inflytande över sin utbildning. Exempelvis består en av dessa skrifthändelser i förberedelse inför att de studerande ska fylla i en enkät där de ska utvärdera sfi-utbildningen. Vidare syftar en skrifthändelse till att ge de studerande information om undervisning de kommer att delta i senare. Syftet bakom Taras tidningsläsning är att ta del av nyheter, koppla av eller finna information om varor som säljs i olika butiker och var det finns reapriser. Syftet med de skrifthändelser där närvaro dokumenteras är utifrån Taras perspektiv delvis att hon ska få försörjningsstöd från kommunen.

5.6.3.3 Aspekterna artefakt och språk

Whiteboardtavlan är en artefakt som i störst utsträckning används i skrifthändelser då läraren leder helklassgenomgångar. I skrifthändelser när Tara arbetar enskilt används den inte. Med ett undantag är det läraren som skriver på den. Dator använder Tara inte under några av de skrifthändelser hon deltar i under klassrumsobservationen. Klassen har en sextio minuter lång lektion varannan vecka i en datasal men denna lektion infaller inte under observationsperioden. Artefakter i pappersform förekommer i de flesta av de skrifthändelser Tara deltar i inom sfi:s sociotextuella domän. Ofta består dessa artefakter av stenciler som lärarna delar ut. Artefakter i bokform som Tara ibland använder är en lärobok samt lexikon och ordböcker. Ibland lånar Tara lexikon av läraren och ibland lånar hon av klasskamrater. Skolans lexikon, ordböcker och läroböcker förvaras inte i klassrummet utan ett annat rum. Vilken lärare som undervisar verkar ha betydelse för om hon ska använda lexikon och ordböcker eller inte.

När det gäller aspekten språk i de lexikon och ordböcker Tara använder berättar hon i intervjumaterialet att ibland när hon är i skolan finns det inget

kurdisk-svenskt lexikon och då är hon tvungen att använda det persisk-svenska. Hon förstår skriven persiska eftersom det är likt sorani, men hon måste läsa långsamt (Ti 100310:37–39). Vid observationerna lägger jag märke till att hon ibland även använder arabisk-svenskt lexikon och svensk ordbok.

5.6.3.4 Aspekterna arbetsform, värdering och identifikation

De två vanligaste arbetsformerna i de skrifthändelser Tara deltar i under klassrumsobservationen är helklassinteraktion och enskilt arbete. Nästan alla muntligt medierade skrifthändelser som äger rum inom sfi:s sociotextuella domän sker i form av helklassinteraktion. Aspekten värdering har en koppling till aspekten arbetsform på så sätt att Tara värderar arbetsformen enskilt arbete negativt. Under flera skrifthändelser initierade av läraren Elin uppstår konflikter mellan Tara och Elin och dessa konflikter kan delvis ses som ett uttryck för att Tara vill att skrifthändelserna ska vara lärarstyrda i större utsträckning. Konflikterna mellan Tara och Elin undersöks i avsnitt 5.6.3.5.

Aspekterna värdering och identifikation aktualiseras i samband med att Tara i intervjumaterialet berättar om de uppsatser som hon skriver hemma och sedan lämnar in till läraren Marta för rättning. Tara uttrycker då värderingen att det svenska språket är svårt och identifierar sig själv som dålig på grammatik. Hon säger att hon alltid brukar göra fel på subjekt och verb och är dålig på att skriva (Ti 100310:29–33; Ti 100422:13–18).

5.6.3.5 Konflikter kring skrifthändelser i sfi-klassrummet

Under klassrumsobservationen uppstår konflikter av tre olika typer mellan Tara och läraren Elin. Den första typen av konflikt rör aspekten språk, närmare bestämt vilket språk Tara väljer att tala med de övriga studerande under skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän. Under en lektion när Tara sitter bredvid Naz och de talar sorani med varandra aktualiseras detta som problematiskt av läraren Elin. Hon kommer fram till Tara och Naz och säger ”Nu blev det kurdisktalande kanske man ska säga bredvid varandra. Försök tala-” Här avbryts Elin av Tara som ställer en fråga om det diagnostiska provet. Tara ger alltså ingen respons på Elins kommentar om hennes språkval under skrifthändelserna. Tara och Naz fortsätter sedan att prata sorani med varandra under skrifthändelserna under de två observationsdagar då de sitter bredvid varandra men Elin kommenterar inte detta vid fler tillfällen. I intervjumaterialet, innan Naz har börjat i Taras klass, berättar Tara hur hon tänker kring vilket språk hon talar under lektionerna (Ti 100326:42). Hon säger ”Jag har stor nytta av att det inte är någon kurd tillsammans med mig. För om det är någon kurd tillsammans med mig pratar jag kurdiska. Men nu pratar jag bara svenska.” Innebörden i det Tara säger är alltså att hon helst vill prata svenska. Att hon när Naz börjar i klass-

en trots detta pratar sorani med henne beror troligen på att det skulle kännas onaturligt för Tara att tala ett annat språk än sitt modersmål med en kurdisk bänkkamrat (Ti 100326:42). Det är möjligt att Tara upplever att Naz förväntar sig att hon ska interagera med henne på sorani och att hon har svårt att gå emot dessa förväntningar.

Den andra typen av konflikt berör aspekten värdering. En sådan konflikt uppstår när Tara under vissa av skrifthändelserna i klassrummet verbalt ger uttryck för negativa värderingar av olika slag av de skrifthändelser Elin initierar. Bl.a. uttrycker Tara att hon vill att skrifthändelserna ska vara lärarstyrda i större utsträckning. Detta sker exempelvis när Tara under den första observationsdagen sitter bredvid Naz som då är ny i klassen. Elin har initierat en skrifthändelse där de studerande ska arbeta i par med att läsa en text i en lärobok. Efter att de har läst ett tag frågar Naz på kurdiska om det inte är jobbigt att undervisningen ödslas åt sådant här. Tara svarar att det brukar vara så här: läraren ger dem ett papper och säger ”Läs det själva.” Tara säger att hon inte lär sig något av detta. Tara och Naz uttrycker även i samtalet att de studerande får ägna för mycket tid åt att läsa enskilt och att de hellre skulle vilja diskutera i helklass. Tara kritiserar också Elin för att hon inte på tavlan skriver upp vilka dagens arbetsuppgifter är. Vidare uttrycker Tara både i observationsmaterialet och i intervjumaterialet kritik mot att Elin inte kan förklara ord så att hon och klasskamraterna förstår.

Den tredje typen av konflikt innebär att Tara genom handlingar visar att hon inte vill delta i de skrifthändelser Elin initierar. Vid flera tillfällen under skrifthändelser tar Tara upp en dagstidning och läser den i stället för att läsa den text Elin har givit henne. Elin kommer flera gånger fram till Tara och försöker få henne att återgå till den text som hör till den skrifthändelse hon har initierat. I den etnografiska beskrivningen nedan återges en sådan situation. Tara uttrycker dock inte kritik och motstånd mot samtliga skrifthändelser initierade av Elin, utan deltar ibland aktivt. Vidare kan Taras tidningsläsning under Elins lektioner också ha andra syften än att uttrycka kritik och motstånd mot de skrifthändelser Elin initierar. Dessa andra syften diskuteras nedan i avsnitt 5.6.3.6. Men nu kommer först en beskrivning av hur en konflikt mellan Tara och Elin kan se ut.

> *Det är fredag morgon. Lektionen började för en kvart sedan men klassrummet är fortfarande ganska tomt. De studerande droppar in en i taget och då kommer Elin fram och lämnar över en stencil där bilder på djur här och där är insprängda i texten. Hon berättar om dagens första uppgift: att läsa ”Sagan om haren och sköldpaddan”. När Tara kommer in i klassrummet och går och sätter sig bredvid Naz kommer Elin fram och sätter sig på huk framför Tara. Elin förklarar ganska långsamt och tydligt att texten är en fabel, en saga om djur*

som man kan lära sig något av. När hon har förklarat uppgiften för Tara går hon iväg men då tar Tara upp en dagstidning som ligger på Naz' sida av bordet och börjar bläddra i den. Tara läser en liten stund i tidningen men Elin ser vad hon gör och kommer fram och sätter sig på huk framför henne igen. Medan Tara viker ihop tidningen säger Elin "Jag tycker att det är jättebra att du läser, Tara." Sedan skrattar Elin lite och frågar "Är det roligare att läsa tidningen tycker du än att läsa en saga?" Tara ler, ser på Elin och svarar tyst att tidningen är roligare för där finns det olika saker, olika nyheter. Då får Elin en idé. Hon föreslår att sedan kan de prata om att man kan läsa nyheter vid en viss tid varje vecka. Hennes blick vandrar mellan Tara och Naz för hon vill veta hur de båda ställer sig till idén. Tara verkar gilla den för hon berättar för Elin om en sfi-skola som hon känner till där de läser tidningen varje fredag. Då säger Elin "Vi kan prata om det i klassen att vi kan läsa nyheter." Hon föreslår att man skulle kunna läsa tidningen i en timme och Tara håller med om att det skulle räcka. Elin vill också veta om Naz också tycker att det är en bra idé och Naz svarar: "Jo." Då säger Elin: "Vi får höra med resten av klassen också och diskutera. Men jag tyckte det var en bra idé också." Tara förklarar att hon tycker att det skulle vara bra att läsa nyheter och sedan diskutera efteråt. Elin nickar men undrar sedan om Tara inte tror att det blir tjatigt att man ska läsa nyheter varje vecka. Men sedan lägger Elin själv till att det är ju nya nyheter, så det kan ju vara roligt. Elin går fram till whiteboardtavlan och skriver långt ner på högra sidan 'Förslag: Nyheter på fredagar.' Hon gör en ruta runt det hon har skrivit för att det inte ska bli bortsuddat. Medan Elin står framme vid tavlan säger Tara till Naz på sorani: "Är inte det bättre?" och Naz håller med. Elin pratar lite med några av de andra studerande i klassen och säger till dem att Tara har ett förslag om att man ska läsa tidningen på fredagar. De studerande fortsätter jobba med fabeltexten en lång stund till men vid ytterligare två tillfällen tar Naz upp tidningen och läser den i stället.

Under läsningen av fabeln, en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän initierad av läraren, uppstår en konflikt som består i att tar Tara initiativ till att i stället läsa dagstidningen, en skrifthändelse inom hemmets och fritidens sociotextuella domäner. Konflikten kan också beskrivas som att Tara utmanar lärarrollen kopplad till vertikal diskurs genom att ifrågasätta lärarens

kontroll över den studerandes lärande. Anmärkningsvärt är att läraren inleder förhandlingen om dagstidningsläsningen med att säga att hon tycker att det är bra att Tara läser. För läraren är det nämligen uppenbart problematiskt att Tara inte deltar i den skrifthändelse som läraren har initierat och detta är orsaken till att hon inleder förhandlingen med Tara. Det är läraren som formulerar förslaget att klassen kan läsa nyheter inom ramarna för sfi-undervisningen men hon förhåller sig till förslaget som om det vore Taras. Läraren säger: ”Men jag tyckte också att det var ett bra förslag” som om det hade varit Tara som formulerat det. Även när läraren presenterar förslaget för några andra studerande i klassen framställer hon det som Taras förslag.

Lärarens förslag att tidningsläsning kan bli ett inslag i sfi-undervisningen syftar till att rekontextualisera skriftpraktiken så att den kommer att ingå i sfi:s sociotextuella domän. På så sätt kommer den att skilja sig från Taras läsande av dagstidningen i vardagslivets sociotextuella domäner där hon läser den vid flera tillfällen under veckan, och i enlighet med horisontell diskurs själv avgör varför, när och var hon ska läsa den. Hennes syfte med att läsa dagstidningen inom vardagslivets sociotextuella domäner är att finna information eller få avkoppling. Genom att göra tidningsläsning till en del av sfi-undervisningen skulle skriftpraktikens syfte bli att de studerande ska lära sig svenska och skriftpraktikens tidsmässiga och rumsliga ramar skulle genom schemaläggning hamna under kontrollen av en representant för sfi:s sociotextuella domän. Skriftpraktiken tidningsläsning skulle därmed ha ändrats radikalt.

Men läraren har även ett annat syfte med den förhandling hon inleder, nämligen att ge de studerande inflytande över de skriftpraktiker de deltar i inom sfi-undervisningen. Under samtalet med Tara och Naz fattar läraren inget beslut om att införa tidningsläsning som en del i undervisningen. I stället meddelar hon dem att förslaget ska diskuteras med klassen. Läraren har alltså för avsikt att gå vidare med förhandlingen och inbjuda inte bara Tara och Naz utan även de övriga studerande i klassen i den.

Men om lärarens intention med den förhandling hon inleder med Tara är att påverka Tara till att låta bli att själv initiera tidningsläsning när hon befinner sig i sfi-klassrummet så har hennes försök misslyckats. Tara läser tidningen vid flera ytterligare tillfällen under skrifthändelsen med fabelläsningen.

5.6.3.6 Överlappningar och skiljelinjer mellan sociotextuella domäner

Tara använder två olika artefakter i de skrifthändelser där sociotextuella domäner överlappar varandra: mobiltelefon respektive dagstidning i pappersformat. Mobiltelefonen använder hon till att skicka sms när hon befinner sig i klassrummet. Skrifthändelserna när hon skickar sms innehåller inget tal och därför är det svårt att avgöra till vilken sociotextuell domän de hör men det är troligt att det är andra än sfi:s och att överlappning därmed sker här.

I skrifthändelser där Tara läser dagstidningen i klassrummet är sfi:s och vardagslivets sociotextuella domäner överlappande och kombinerade. Syftet med tidningsläsningen är nämligen inte renodlat utan består exempelvis både i att hon söker information kopplad till vardagslivets sociotextuella domäner och att hon strävar efter att lära sig svenska och bli godkänd på det nationella sfi-provet. En annan överlappning mellan domänerna består i skrifthändelser där Tara genom tidningsläsning i sfi-klassrummet har tre syften: förutom att hon söker information om nyheter eller varor som ska inhandlas och eventuellt även lära sig svenska ger hon även uttryck för ett motstånd mot pågående skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän.

Tara får tillgång till den gratis dagstidning hon brukar läsa genom att själv ta med sig den från de ställen där den delas ut på hennes väg till skolan (Ti 100422:28–29). Hon får även tillgång till tidningen genom att en av hennes lärare, Marta, brukar ta med sig den till klassrummet. Genom att en representant för sfi:s sociotextuella domän distribuerar tidningen till de studerande är läsningen av den sanktionerad som en del av skrifthändelser inom denna domän åtminstone vid vissa tillfällen under lektionerna. Marta berättar också för mig att tidningen brukar ingå i hennes undervisning (Tfo 100421). Under observationen ser jag även att den dag Marta undervisar har många studerande tidningen liggande på sina bord (Tv 100421). Vidare berättar Tara att tillsammans med Marta brukar klassen titta på statistik som finns på första sidan i tidningen (Ti 100422:16–17).

Det finns en skiljelinje mellan Taras deltagande i skriftpraktiken dagstidningsläsning i respektive utanför klassrummet. Denna skiljelinje berör sambanden mellan aspekterna språk och syfte. I sfi-klassrummet läser Tara tidningar som är på svenska och där finns syftet språklärande ofta med, speciellt inom sfi:s sociotextuella domän men troligtvis även inom vardagslivets sociotextuella domän. Utanför klassrummet läser Tara även dagstidningar på kurdiska och där syftar hennes läsande enligt intervjumaterialet inte till språklärande utan är fokuserat på tidningarnas innehåll (Ti). Nu beskrivs en skrifthändelse där Tara läser dagstidningen i klassrummet och sfi-studierna möter vardagslivet.

> *Det är tyst i klassrummet. De studerande har fått i uppgift att läsa "Sagan om haren och sköldpaddan" och Elin har just lämnat klassrummet för att hämta något. Tara har ägnat sig åt att läsa sagan men har tröttnat på den och säger nu på kurdiska till Naz: "Det går inte. Jag läser den inte. Jag orkar inte." Naz vill veta om hon är färdig med texten och då svarar Tara, fortfarande på kurdiska: "Nej. Jag förstår inte. Jag orkar inte med det där längre. Man kan inte tvinga sig." Tara sträcker sig fram över bänken hon delar med Naz, tar dagstidningen som ligger ihopvikt framför Naz och börjar*

bläddra i den. Hon tittar i tidningen och säger för sig själv: "Vad behöver jag i dag?" Naz som har läst med låg röst ur fabeltexten avbryter sig nu, böjer sig fram mot tidningen och frågar leende på kurdiska: "Var är det rea?" Lite senare pekar Naz på en annons i tidningen och Tara kommenterar den med: "Jag köpte mycket i går." Naz lutar sig då närmare tidningen för att se annonsen bättre och undrar: "Var kostar det tjugo?" Tara svarar att annars kostar det fyrtio. Naz som vill veta var rean finns frågar: "Men var är det där?" Tara läser då upp namnet på stadsdelen där det är rea och bläddrar sedan vidare i tidningen. Nu kommer Elin in i klassrummet. Hon går och ställer sig framför Tara och Naz och hukar sig så att hennes huvud kommer i jämnhöjd med deras. Samtalet övergår från kurdiska till svenska. Som slutkommentar till annonsen i tidningen säger Naz: "Ingen rea. Klart. De är slut nu." och Tara svarar: "Näe." Elin vill styra över deras samtal till sagan och frågar: "Vad handlar sagan om?"

Trots att denna skrifthändelse äger rum i sfi-klassrummet är den inte enbart knuten till sfi:s sociotextuella domän. Snarare är ett av Taras syften med att initiera tidningsläsningen att uttrycka motstånd mot eller ta en paus i den skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän som läraren har initierat. Tara är trött på sagan och läser därför dagstidningen i stället. Tidningsläsandet kan därmed ses som en strategi för Tara att skapa ett eget utrymme där hon kan undvika att delta i den pågående skrifthändelsen inom sfi:s sociotextuella domän. Ett annat syfte med tidningsläsningen är knutet till hemmets sociotextuella domän, nämligen att söka information om reapriser på varor och därigenom planera inköp till hushållet. Vidare är det troligt att även ett tredje syfte ligger bakom Taras tidningsläsning, nämligen att lära sig bättre svenska. På så sätt har tidningsläsningen trots allt en koppling till sfi:s sociotextuella domän, även om Tara initierar tidningsläsningen i stället för att delta i den skrifthändelse läraren har initierat, dvs. sagoläsningen.

Tara initierar skrifthändelsen när läraren har lämnat klassrummet. Det är möjligt att hon väljer denna tidpunkt eftersom det då inte längre finns någon representant för sfi:s sociotextuella domän närvarande i rummet som kan övervaka hennes aktivitet. Det förekommer dock under andra skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän att Tara initierar skrifthändelser inom vardagslivets sociotextuella domäner även när läraren är närvarande i klassrummet. När läraren kommer tillbaka in i klassrummet igen försöker hon få Tara och Naz att återuppta sitt deltagande i den skrifthändelse hon har initierat genom att ställa en fråga om sagans innehåll.

5.6.3.7 Kopplingar mellan skriftbrukshistoria och skriftpraktikerna i sfi-klassrummet

Den första kopplingen mellan skriftbrukshistoria och skriftpraktiker i klassrummet är knuten till processen att tolka information i diagram. Denna process har Tara lärt sig utföra genom den matematikundervisning hon deltog i under sin skolgång i Kurdistan och även i dag deltar hon i denna process i läsförståelseövningar inom sfi:s sociotextuella domän i klassrummet (Ti 100422:13–17; Tv 100421). I intervjumaterialet värderar Tara denna process som lätt att utföra och i videomaterialet identifierar läraren henne som *matematiker*, ett epitet som lyfter fram hennes kompetens.

Den andra kopplingen består i att såväl i Taras skriftbrukshistoria i Kurdistan som i hennes skriftpraktiker i sfi-skolan i dag använder hon datorer i begränsad omfattning. I hennes ordinarie klassrum i sfi-skolan finns inga datorer och endast en lektion varannan vecka äger rum i en datasal. Tara tar inte med sig sin och sin mans bärbara dator till skolan. Ingen annan studerande har heller med sig dator till klassrummet.

Den tredje kopplingen berör användningen av mobiltelefon. Såväl när Tara bodde i Kurdistan som i dag när hon lever i Sverige interagerar hon med släkt och vänner med hjälp av mobiltelefon. Varje dag under observationsperioden har hon med sig mobiltelefonen till klassrummet och använder den.

Den fjärde kopplingen mellan skriftbrukshistoria och dagens skriftpraktiker är också knuten till artefakter. För Tara var det såväl under barndomen som i dag i sfi-klassrummet viktigt att de artefakter som ingår i skrifthändelserna tilltalar henne utifrån ett estetiskt perspektiv. Hon uttrycker såväl under observationerna som i intervjuerna att hon inte tycker om de pappersstenciler hon får av sina lärare och att de inte tilltalar henne utifrån ett estetiskt perspektiv är en av anledningarna till detta. Detta sker exempelvis strax efter förhandlingen med läraren Elin om att läsa dagstidningen under lektionstid (se ovan i avsnitt 5.6.3.5). Då talar Tara med Naz och frågar om hon inte håller med om att det är bättre att läsa tidningen än att läsa pappersstenciler. Tara lägger retoriskt till: ”Vad ska vi göra med det här papperet? Svartvita papper.” Färg är alltså en aspekt som gör att hon inte tilltalas av stencilerna. Nu beskrivs en skrifthändelse som har kopplingar till Taras skriftbrukshistoria.

> *Tara sitter bredvid Naz. Det är många som pratar samtidigt så ljudnivån är hög i klassrummet. Fönstret står öppet så att lite frisk luft kan komma in. De studerande har fått i uppgift att läsa en text i läroboken ”Full koll” men boken ligger stängd framför Tara och hon pratar i stället med Naz på kurdiska om något annat. De sitter vända mot varandra och utbyter erfarenheter av hur det är att läsa sfi och andra svenskkurser.*

Naz berättar om en utbildning som hon läste i tre månader när hon nyss hade kommit till Sverige. Hon hade stor nytta av utbildningen, undervisningen var bra och hon förstod den. Sedan beskriver hon, fortfarande på kurdiska, hur hon tycker att det är på sfi: ”Men här är det bara papper.” Tara svarar: ”Jag river sönder allt sedan. Jag läser dem och river sönder dem.”

I detta samtal mellan Tara och Naz uttrycker Tara en negativ inställning till de pappersstenciler som har kopplingar till hennes skriftbrukshistoria. När hon berättar att hon river sönder pappersstencilerna när hon har läst dem framkommer att hon inte ser dem som tillräckligt värdefulla för att hon ska spara dem. Kopplingen till hennes skriftbrukshistoria består i den betydelse hon fäster vid artefakters materialitet. I intervjumaterialet beskriver hon hur hennes mamma, för att uppmuntra henne, gav henne vackra artefakter att använda i skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän när hon som barn var trött på sina läxor. Liknande värdefulla och estetiskt tilltalande artefakter fattas i dag för Tara inom sfi:s sociotextuella domän.

5.6.4 Ung och orädd – sammanfattande reflektioner

5.6.4.1 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner

Ett syfte som Tara lyfter fram när hon berättar om de flesta av skriftpraktikerna inom vardagslivets sociotextuella domäner är att hon ska lära sig svenska. Lärandet av svenska är integrerat med andra syften knutna till hennes vardagsliv. Aspekten identitet är knuten till lärandet bl.a. i det avseendet att Tara identifierar sig som en orädd person som vågar fråga om sådant hon inte känner till. Denna del av hennes personliga identitet hjälper henne när hon ska lära sig.

När det gäller aspekterna syfte och språk finns en skillnad mellan Taras deltagande i skriftpraktiken tidningsläsning i klassrummet respektive i hemmet. När Tara läser tidningar på svenska i klassrummet brukar ett av delsyftena vara att hon ska lära sig svenska. När hon i hemmet läser tidningar på kurdiska saknas detta syfte. Läsningen syftar där huvudsakligen till att hämta information om vad som sker i Kurdistan.

Aspekten artefakter, och då särskilt artefakters estetik, har betydelse för de skriftpraktiker Tara deltar i inom vardagslivets sociotextuella domäner. Hon vill exempelvis inte placera texter i pappersformat på synliga platser i vardagsrummet eftersom det inte ser fint ut.

En artefakt som Tara endast använder i liten utsträckning inom vardagslivets sociotextuella domäner är datorn. Skriftpraktiker där datorn ingår är viktiga för henne och har en koppling till aspekten identitet. Med koppling

till sin sociala identitet som ung människa tänker hon mycket på att hon bör och behöver lära sig använda datorn bättre.

5.6.4.2 Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän

Taras deltagande i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän påverkas av estetiska och organisatoriska aspekter på de artefakter som ingår. Hon uttrycker negativa värderingar av de pappersstenciler hennes lärare distribuerar. Dessa värderingar är dels kopplade till att papperen inte är vackra, dels att det är svårt att hitta bland dem. Hon verkar inte ha funnit ett sätt att organisera papperen på ett sätt som underlättar för henne att från en skrifthändelse till nästa hålla reda på vad hon har läst i dem. Därför föredrar hon att läsa i en lärobok, hennes mans kollegieblock med ordlistor eller dagstidningar.

En annan aspekt som påverkar Taras skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän är tid. Det finns en koppling mellan normer för gästfrihet och den tidsbrist Tara upplever. När hon har gäster hemma har hon inte tid eller möjlighet att studera. Gästfriheten innebär att Tara inte själv har möjlighet att styra över när gästerna ska komma på besök. Gästfriheten konkurrerar därmed med Taras mål att snabbt bli färdig med sfi-studierna. Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän hamnar även i konkurrens med de aktiviteter som Tara är tvungen att delta i p.g.a. att hon och hennes man lever på försörjningsstöd. Hennes dagar är ofta fullbokade och därför har hon inte mycket tid över för att studera.

Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän i den sfi-skola där Tara studerar är under klassrumsobservationerna tydligt inriktat på bedömning. Övningstest och nationellt sfi-prov påverkar många av skrifthändelserna. När Tara samtalar med Naz under skrifthändelserna har samtalen ibland en tydlig inriktning på prov och bedömning.

Tara uttrycker kritik mot vissa av skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Hon gör det både när hon talar med Naz under lektionerna och genom att skapa ett avstånd från undervisningen genom att ibland läsa tidningen i stället för att delta i skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Hon uttrycker alltså kritik såväl verbalt som genom att initiera skrifthändelser inom andra sociotextuella domäner än sfi:s.

5.6.4.3 Samband mellan skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag

Både när det gäller barndomens skriftpraktik läxläsning inom skolans sociotextuella domän och dagens skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän lyfter Tara fram den estetiska aspekten på de artefakter hon använder. För att hon ska känna inspiration att delta i skriftpraktikerna är det viktigt att artefakterna är vackra och därmed tilltalar henne (Ti 100326:11–13; Ti 100326:64–68). Att hon föredrar läroböcker framför sten-

ciler kan också vara kopplat till att hon under sin skolgång i Kurdistan har läst i läroböcker.

Ett annat samband mellan Taras skriftbrukshistoria och hennes nuvarande skriftbruk rör bedömning som syfte. Såväl de skriftpraktiker Tara deltog i inom skolans sociotextuella domän under sin skolgång i Kurdistan som i de skriftpraktiker hon i dag deltar i inom sfi:s sociotextuella domän är i stor utsträckning inriktade på bedömning i form av provskrivande.

5.6.4.4 Samband mellan skriftbruk i vardagslivet och skriftbruk inom sfi

När Tara berättar om skriftpraktiker hon deltar i inom vardagslivets sociotextuella domäner fokuserar hon tämligen ofta på syften knutna till sfi:s sociotextuella domän. Att lära sig svenska och bli klar med sfi-studierna är ett syfte exempelvis även när hon läser undertexter i samband med att hon ser barnprogram och nyheter på svensk teve. Omvänt upplever hon avkoppling i samband med att hon deltar i skriftpraktiker där hon lär sig svenska.

Tara deltar i skriftpraktiker som hör till vardagslivets sociotextuella domäner när hon befinner sig i klassrummet. Syftena med hennes deltagande brukar vara att interagera med släktingar och vänner, att finna information om nyheter eller att finna information om varor som ska inhandlas till hemmet.

5.7 Sammanfattning av deltagarnas skriftbruk i dag

Här sammanfattas den analys av deltagarnas skriftbruk som presenteras i kapitel 5. De frågor som här behandlas är: Hur kan deltagarnas skriftbruks-historia påverka deras skriftbruk i vardagslivets sociotextuella domäner respektive i sfi:s sociotextuella domän? Hur kan skriftpraktikerna i vardagslivets sociotextuella domäner och i sfi:s sociotextuella domän förstås? Hur kan deltagarnas identitet i samband med skriftpraktikerna förklaras? Hur kan relationen och skiljelinjerna mellan skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner och sfi:s sociotextuella domän förklaras?

5.7.1 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner

I detta avsnitt utgår dispositionen från de sociotextuella domäner där deltagarna deltar i skriftbruk utanför sfi:s sociotextuella domän.

När det gäller hemmets sociotextuella domän berättar deltagarna om en rad skriftpraktiker som de deltar i. Skriftpraktikerna syftar till att sköta bostad och hushåll, att interagera med och ta hand om barn och andra familjemedlemmar och att sköta den egna hälsan.

I syfte att sköta bostad och hushåll utför deltagarna bl.a. skriftpraktiker för att söka ny bostad, ta hand om posten, sköta interaktion med hantverkare i samband med reparationer av bostaden, planera och utföra inköp till hushållet samt utföra tvätt av familjens kläder.

Tre av deltagarna har barn. De skriftpraktiker dessa deltagare utför för att omvårda, uppfostra, utbilda eller interagera med sina barn innebär att de interagerar med dem via sms och mejl, hjälper till med läxor, läser och samtalar om böcker, letar reda på internetsidor med musik eller barnprogram, sköter skriftlig interaktion med barnens skolor och för anteckningar för att organisera och minnas barnens aktiviteter. I dessa skriftpraktiker aktualiseras deltagarnas sociala identitet som förälder. I vissa av dessa skriftpraktiker finns även syftet att skapa en kurdisk identitet hos barnen, bl.a. genom att se och lyssna på kurdiska musikvideor tillsammans och att lära barnen att läsa på kurdiska. En av deltagarna, Zyan, kopplar ihop läxläsningen tillsammans med barnen med vad hon uppfattar som sitt ansvar för att guida barnen rätt i Sverige, som hon ser som ett främmande land för såväl henne själv som barnen. Samtidigt som deltagarna i dessa skriftpraktiker engagerar sig i att skapa en kurdisk identitet hos sina barn återskapas också deras egen etniska identitet som kurder.

Inom hemmets sociotextuella domän finns även skriftpraktiker där deltagarna vänder sig till sina barn för att få hjälp med det svenska språket. När detta sker händer något med relationen mellan föräldrar och barn. Från att som förälder ha varit den som guidar barnet blir förhållandet nu det omvända.

Vidare finns inom hemmets sociotextuella domän skriftpraktiker som syftar till att hjälpa syskon. Rizgar kan beskrivas som en språk- och kulturtolk i de skriftpraktiker där han hjälper sina bröder genom att ge den svenska personalen som har ansvar för dem information som är nödvändig för att de ska kunna utföra sina arbetsuppgifter. Andra skriftpraktiker syftar till att interagera med och upprätthålla kontakten med syskon, föräldrar och andra släktingar som ofta är bosatta långt bort. I dessa skriftpraktiker använder deltagarna ordbehandlingsprogram på datorn, mejl och chattprogram.

Till hemmets sociotextuella domän hör även skriftpraktiker som är relaterade till att sköta den egna hälsan samt ekonomi med koppling till hälsa. Det är en av deltagarna, Naz, som berättar om sådana skriftpraktiker och dessa syftar till att hon från sitt försäkringsbolag ska få ut ersättning för en tandskada. Hennes berättelse om hur hon kämpar för att få ut denna ersättning är ett exempel på de problem deltagarna stöter på i samband med skriftpraktiker inom hemmets sociotextuella domän. I Naz fall kan problemet beskrivas som en upplevelse av utsatthet vid mötet med en privilegierad sociotextuell domän och dess skriftpraktiker. Naz lyfter fram sin identitet som invandrare som en orsak till sina svårigheter och sin utsatthet i de skriftpraktiker försäkringsbolaget lägger på henne. Utsattheten har för Naz liksom för de övriga deltagarna delvis sin grund i svårigheter med att förstå och uttrycka sig på det svenska språket.

Men i berättelserna om skriftpraktiker inom hemmets sociotextuella domän lyfter deltagarna också fram sina egna kompetenser och förmågor. De berättar även om de strategier de använder för att lösa problem, vilka personer som finns i deras närhet som de kan vända sig till och situationer när de själva fungerar som resurser för andra. Strategier för att få tag i nödvändig information är exempelvis att ringa upp avsändaren och be om en förklaring, att gissa ords betydelse utifrån sammanhanget i texten, att använda kunskaper i andra språk till att dra slutsatser om ordets innebörd eller att slå upp orden i lexikon. Personer deltagarna vänder sig till är make eller maka, barn, lärare, butikspersonal eller handläggare hos kommunen. Zyan uttrycker en önskan om att klara av skriftpraktiker själv och försöker därför själv lösa problemen innan hon vänder sig till någon annan. När Tara vänder sig till någon med en fråga om en skriftpraktik har hon för avsikt att nästa gång klara av en liknande situation själv.

Deltagarnas skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän syftar till avkoppling, underhållning, information samt interaktion med vänner. De chattar med vänner, läser nyheter i tidningar på internet, på andra webbsidor på internet eller i tidningar i pappersform och läser svenska undertexter när de ser på teve. Det finns samband mellan kön och deltagandet i skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän. De tre kvinnorna berättar nämligen att de inte har tid att delta i skriftpraktiker för avkoppling

och underhållning eftersom de ansvarar för hushåll och barn samt eftersom deras sfi-studier tar mycket av deras tid. De två männen har däremot tid att delta i sådana skriftpraktiker och använder också i större utsträckning datorn till skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän än vad de tre kvinnliga deltagarna gör.

När det gäller arbetslivets sociotextuella domän blir den första iakttagelsen att ingen av deltagarna yrkesarbetar i dag. Därför finns i materialet få berättelser om skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän i dag. Två av deltagarna, Rizgar och Naz, berättar dock om skriftpraktiker som syftar till att de ska hitta ett arbete. Rizgar har sparat dokument från sitt tidigare arbete vilka han har för avsikt att visa upp när han söker arbete. Naz går in på Arbetsförmedlingens webbsida samt skriver och mejlar sitt cv.

Religionens sociotextuella domän aktualiseras i Rizgars, Naz' och Karzans berättelser om sina skriftpraktiker. Rizgar och Naz är muslimer och läser koranen. Rizgar ser denna läsning som en privat angelägenhet som endast angår honom och gud. Naz betonar inte i samma utsträckning att läsningen är privat men vill gärna sitta ensam när hon läser för att kunna koncentrera sig. För såväl Rizgar som Naz syftar läsningen mer till att uppnå välbefinnande än till att analysera korantextens innehåll. Karzan är yarsanier. Hans skriftpraktiker består inte i att läsa religionens urkunder utan snarare i att finna information och nyheter om religionen och om andra yarsanier genom Facebook och andra sidor på internet. Han vill inte hålla religionen för sig själv utan talar gärna om den och de skriftpraktiker som är knutna till den. För honom verkar skriftpraktikerna inom religionens sociotextuella domän i större utsträckning än för Rizgar och Naz vara knutna till en samhörighet med andra som delar samma tro.

Inom skrifthändelserna i vardagslivets sociotextuella domäner interagerar deltagarna i tal och skrift på ett flertal olika språk. Förutom svenska och kurdiska läser, skriver och samtalar de även på ett eller flera andra språk som arabiska, persiska, turkmenska och engelska.

5.7.2 Skriftbruket i sfi:s sociotextuella domän

5.7.2.1 Aspekter på skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän

Initieringen av de skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän står i de allra flesta fallen en lärare för. Det är endast ett fåtal skrifthändelser som deltagarna själva initierar inom denna sociotextuella domän eftersom det främst är lärarens ansvar och privilegium att ta sådana initiativ. Skrifthändelser som initieras av läraren styrs också i stor utsträckning av läraren men i materialet finns exempel på att de studerande önskar en mer lärarstyrd undervisning än den de erbjuds. Det som då efterfrågas är att läraren ska planera innehållet i undervisningen i stället för att fråga efter de studerandes önskemål, i större utsträckning hålla i helklassgenomgångar

samt tydligare styra över när lektioner inleds. Sådana önskemål kommer från Tara och Zyan.

Syftet med de flesta skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän är lärande. Skrifthändelser där syftet är lärande samt skrifthändelser där syftet är både lärande och bedömning förekommer i alla deltagares sfi-klassrum under observationen. Dock finns en variation när det gäller hur många av skrifthändelserna som är inriktade på bedömning och hur uttalad betoningen på bedömning är. I Rizgars klassrum är skrifthändelserna mindre utsträckning inriktade på bedömning än i de övriga deltagarnas. Rizgar är vidare den som oftast och tydligast har andra syften än läraren med sitt deltagande i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän.

Skriftligt medierade skrifthändelser, muntligt medierade samt sådana som i ungefär lika stor utsträckning är skriftligt som muntligt medierade deltar samtliga deltagare i inom sfi:s sociotextuella domän. För alla deltagare utom Zyan är de muntligt medierade skrifthändelserna i majoritet.

I deltagandet i skrifthändelserna finns flera olika former av samarbete med klasskamraterna. Samarbetet består ofta i att deltagarna efterfrågar eller ger information eller att de diskuterar eller samtalar om skrivna texter. Zyan deltar i mindre utsträckning än de övriga i samarbete med klasskamrater under skrifthändelserna. Karzan är den som i störst utsträckning deltar i den form av samarbete som består i att han och hans klasskamrater lånar artefakter av varandra. Det är troligt att det finns ett samband mellan hur läraren uppmanar de studerande att samarbeta och hur mycket samarbete som uppstår under skrifthändelserna. Karzans lärare uppmuntrar till samarbete genom att uppmana de övriga klasskamraterna att vända sig till honom och använda hans dator för att slå upp ord i lexikon. Vidare är det troligt att det finns ett samband mellan klassrummets möblering och samarbetet under skrifthändelserna.

Text i pappersformat är för alla deltagare den artefakt som oftast används vid såväl muntligt som skriftligt medierade skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän. Ofta består dessa texter av stenciler som delas ut av läraren innan eller i samband med skrifthändelsen. Läroböcker är förekommer mycket mer sällan än stenciler. En annan artefakt som är ovanlig är dator. Endast en av deltagarna, Karzan, tar med sig en egen bärbar dator som han använder under skrifthändelserna. Rizgar och Zyan använder stationär dator vid enstaka skrifthändelser som äger rum i datasal. Naz och Tara använder inte dator under klassrumsobservationen.

Flera olika språk används under skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän. Samtliga deltagare interagerar på svenska men därutöver interagerar Karzan även på persiska, Rizgar på kurdiska, engelska och arabiska, Naz på kurdiska och persiska, Zyan på kurdiska samt Tara på kurdiska och arabiska.

När det gäller värdering av skrifthändelsers svårighetsgrad menar Rizgar att de texter hans lärare delar ut under lektionerna skulle vara lätta för honom om han kunde fokusera bättre. Även Zyan värderar vissa skrifthändelser samt de läxor hon får som lätta och skulle vilja att de vore svårare. Zyan och Rizgar är de deltagare som förefaller ha det bästa självförtroendet i relation till skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän. De värderar sina egna förutsättningar att lösa de uppgifter de får av sina sfi-lärare högt. De övriga deltagarna uttrycker i större utsträckning att skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän har en hög svårighetsgrad.

5.7.2.2 Konflikter inom sfi:s sociotextuella domän

De konflikter som äger rum kring skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän gäller bland annat kontrollen över tid och rum. I samtliga klassrum är det i första hand läraren som i kraft av sin yrkesidentitet har kontrollen över hur tiden och rummet ska disponeras under skrifthändelserna. Lektionstider och läsårstider är planerade och bestämda inte av den individuella läraren utan av sfi som institution. Rizgars och Karzans lärare protesterar vid tillfällen när de upplever att de studerande inte följer den strukturering av tiden som har satts upp för undervisningen. I Zyans klass är det däremot vid ett tillfälle Zyan och andra studerande som protesterar när läraren inte inleder lektionen på avsatt tid. De studerande markerar genom sin protest att de vill ha en tydligare styrning av tiden medan läraren i stället anpassar sig efter studerande som är sena. Samtidigt innebär de studerandes protest att de ser sig ha rätten att påverka hur tiden struktureras.

Vidare händer vid vissa tillfällen att läraren lämnar över en del av sin kontroll över tid och rum till de studerande. Detta gäller exempelvis när Karzans lärare inleder förhandling med de studerande om huruvida lektionerna ska sluta tidigare. De studerande har alltså ett förhandlingsutrymme när det gäller tid och rum, även om det är läraren som har det sista ordet.

Vissa platser i klassrummet är förbehållna läraren. De studerande har endast tillgång dit om läraren har givit dem en inbjudan. Detta gäller sittplatsen vid det bord som står längst fram i klassrummet. När Rizgar under en skrifthändelse ger sig själv tillträde till denna plats reagerar klasskamraterna med skratt eller ilska.

Alla deltagare utom Karzan uttrycker negativa värderingar av eller visar motstånd mot olika delar av undervisningen och skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän. De svårigheter Karzan upplever i relation till skrifthändelserna beskriver han som orsakade inte av undervisningens uppläggning eller läraren utan av hans egna bristande kunskaper. De övriga deltagarna är kritiska mot hur lärarna undervisar eller hur undervisningen är organiserad. Denna kritik uttrycks dels verbalt under intervjuerna och observationen och dels genom hur deltagarna agerar under observationen.

Det är främst Tara och Rizgar som med sitt agerande och kroppsspråk under lektionerna uttrycker ett motstånd mot eller en brist på intresse för skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän. Taras brist på intresse tar sig uttryck i att hon initierar skrifthändelser inom andra sociotextuella domäner i stället för att delta i skrifthändelser initierade av läraren. Rizgar skämtar och fokuserar på annat än de skrifthändelser läraren har initierat, talar andra språk än svenska eller lämnar klassrummet. När de studerande i verbal form eller genom agerande uttrycker ett motstånd mot skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän innebär detta ibland att en förhandling med läraren inleds.

5.7.3 Samband mellan skriftbrukshistoria och dagens skriftbruk

I analysen av samband mellan deltagarnas skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag utgår dispositionen från sociotextuella domäner. När det gäller hemmets och fritidens sociotextuella domäner är jämförelser svåra att göra eftersom deltagarna berättar så lite om skriftpraktiker de deltog i inom dessa sociotextuella domäner i sin skriftbrukshistoria.

Sina erfarenheter från skolans sociotextuella domän i Kurdistan berättar deltagarna däremot mycket om i sin skriftbrukshistoria. Dessa erfarenheter har betydelse för hur de i dag värderar och deltar i skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän. Till att börja med har de under barndom och ungdom utbildats inom ett hierarkiskt och lärarcentrerat skolsystem där läraren ger instruktioner som eleverna förväntas följa. Jag kan se flera kopplingar mellan dessa delar av det kurdiska skolsystemet och deltagarnas förhållningssätt till sfi-undervisningen i dag. Karzan betraktar i dag sin sfi-lärare som en auktoritet och uttrycker ingen kritik mot hennes undervisning. Zyan menar att en av hennes lärare styr undervisningen i för liten utsträckning och lämnar för stort utrymme åt de studerande att avgöra undervisningens innehåll. Rizgar och Zyan framhåller att det är positivt att bli pressad när man ska lära sig något. De har upplevt press från lärare respektive från äldre syskon i skrifthändelser inom skolans sociotextuella domän i hemlandet.

En annan beröringspunkt mellan skolans sociotextuella domän i deltagarnas skriftbrukshistoria och dagens skriftbruk inom sfi:s sociotextuella domän ligger i syftet bedömning. Bedömning av de studerandes förmågor hade en betydande position i de flesta av deltagarnas skolgång under barndom och ungdom liksom under de skrifthändelser de i dag deltar i inom sfi:s sociotextuella domän. Liksom inom skolans sociotextuella domän i Kurdistan har även inom sfi:s sociotextuella domän skriftpraktiken provskrivning en betydelsefull roll. Under skolgången i hemlandet skrev man stora slutprov i slutet av läsåren som hade stor betydelse för de studerandes fortsatta skolgång och vidare utbildning. Inom sfi-utbildningen har de nationella sfi-proven på ett liknande sätt en stor betydelse för om de

studerande ska få fortsätta till nästa sfi-kurs och så småningom bli godkända på hela sfi-utbildningen. Liksom proven under barndomens och ungdomens skolgång påverkade utformningen av undervisningen har de nationella sfi-proven i Zyans, Taras och Naz klasser stor betydelse för utformningen av skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän.

En skriftpraktik som fanns både i skolans sociotextuella domän och i sfi:s sociotextuella domän är läxläsning. Att skolans respektive sfi:s sociotextuella domän även når till hemmiljön är alltså en likhet mellan skriftbrukshistoria och dagens skriftbruk.

I relation till aspekten språk finns likheter mellan skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän i Kurdistan och dagens skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän. För alla deltagare utom Tara kännetecknades nämligen skriftpraktikerna nämligen såväl då som nu av att undervisningsspråket inte är deras modersmål.

Religionens sociotextuella domän överlappar skolans sociotextuella domän i deltagarnas skriftbrukshistoria i det avseendet att de hade religionsundervisning i skolan. När trons skriftpraktiker ingick som en del i undervisningen hade deltagarna ingen möjlighet att själva avgöra om de ville delta eller inte, något som problematiseras av Karzan som hör till en minoritetsreligion. I dag förekommer däremot ingen överlappning mellan sfi:s och religionens sociotextuella domäner. Inga av deltagarna deltar i trons skriftpraktiker när de befinner sig i klassrummet utan dessa skriftpraktiker deltar de främst i när de befinner sig i sina hem. Vidare tar de i dag själva initiativ till att delta i trons skriftpraktiker. För två av studiens deltagare, Naz och Rizgar, består trons skriftpraktiker i dag liksom under deras skriftbrukshistoria av att läsa koranen.

Skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän deltog tre av studiens deltagare i under sin skriftbrukshistoria. I dag yrkesarbetar däremot ingen av dem och därför består deras skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän av läsande och skrivande som en del av arbetssökande.

I flera av de sociotextuella domänerna både i deltagarnas skriftbrukshistoria och i deras skriftbruk i dag kännetecknas deras skriftpraktiker av flerspråkighet. De läser, skriver och samtalar på svenska, flera varianter av kurdiska samt turkmenska, arabiska, persiska och engelska.

5.7.4 Samband mellan skriftbruk i vardagslivet och inom sfi

Alla deltagare deltar i skrifthändelser som hör till en eller flera andra sociotextuella domäner än sfi:s när de befinner sig i sfi-klassrummet. De sociotextuella domäner inom vilka de deltar i skrifthändelser i sfi-klassrummet är hemmets, fritidens och arbetslivets. Initieringen av skrifthändelser inom hemmets och fritidens sociotextuella domäner står de sfi-studerande deltagarna för medan det i huvudsak är deras lärare som initierar skrifthändelser inom arbetslivets sociotextuella domän.

Överlappningarna mellan sociotextuella domäner är av flera olika slag. För det första finns överlappningar där två skrifthändelser som hör till två skilda sociotextuella domäner pågår samtidigt i klassrummet, dvs. under samma tid och på samma plats. Den ena av dessa skrifthändelser hör till sfi:s sociotextuella domän och den andra skrifthändelsen hör till en annan sociotextuell domän. Artefakterna dagstidning och mobiltelefon ingår ofta i den eller de överlappande skrifthändelser som hör till en annan sociotextuell domän än sfi. Denna typ av överlappning sker exempelvis när Taras lärare har initierat en skrifthändelse där de studerande ska läsa en fabel men Tara tar upp och läser en dagstidning i stället.

För det andra finns skrifthändelser där de texter som ingår har rekontextualiserats från en annan sociotextuell domän in i sfi:s sociotextuella domän genom att syftet med läsandet och skrivandet av texten förändrats. Hur långt rekontextualiseringen har gått kan variera. I vissa skrifthändelser där rekontextualisering har skett är syftet med läsandet och skrivandet av texten närmare knutet till sfi:s sociotextuella domän än i andra. Tillhörigheten till en sociotextuell domän är således inte absolut utan skrifthändelser kan höra till flera sociotextuella domäner och tillhörigheten till sfi:s sociotextuella domän kan vara mer eller mindre tydlig. Ibland är det läraren eller annan personal vid sfi-skolan som tar initiativ till rekontextualiseringen och ibland är det en studerande som gör det. Olika förhållanden råder när det är läraren respektive när det är en studerande som tar initiativ till rekontextualisering. Läraren kan förhindra den studerandes försök att föra in vardagliga skriftpraktiker i sfi:s sociotextuella domän. Exempelvis sker överlappning som inkluderar rekontextualisering när Rizgars lärare initierar skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän där de studerande ska läsa en text som är producerad av en ideell idrottsförening.

För det tredje finns skrifthändelser som samtidigt är knutna till två eller fler sociotextuella domäner genom att en deltagare har flera olika syften med att delta i den eller genom att olika deltagare har olika syften. Exempelvis initierar läraren en helklassgenomgång om adjektiv för att de studerande ska lära sig adjektivböjning medan Rizgar deltar dels för att inte vara oartig mot läraren, dels för att skapa sociala kontakter.

Dessa tre typer av överlappningar kan förekomma samtidigt i en och samma skrifthändelse.

6 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat närmare. Möjliga pedagogiska och didaktiska implikationer tas upp som en del av diskussionen. Kapitlet är disponerat utifrån studiens frågeställningar. Det första komplexet av frågeställningar fokuserar på skriftbrukshistoria, den andra gruppen berör dagens skriftpraktiker och den tredje gruppen handlar om samband och skiljelinjer mellan skriftpraktiker i vardagsliv och sfi-studier. Avslutningsvis reflekteras kortfattat kring vidare forskning.

6.1 Skriftbrukshistoria

I detta avsnitt diskuteras de två första frågeställningarna i det första frågekomplexet. Dessa frågeställningar rör vad deltagarna berättar om sin skriftbrukshistoria samt hur kopplingarna mellan identifikation och skriftbrukshistoria kan förstås. Avsnittet är disponerat utifrån sociotextuella domäner. I tabell 5 nedan finns en översikt över de sociotextuella domänerna och de aktuella skriftpraktikerna.

De grupper av skriftpraktiker som presenteras i tabell 5 diskuteras närmare nedan. Indelningen av sociotextuella domäner och skriftpraktiker kommer i avsnitt 6.2.1.2 att jämföras med den kategorisering Barton och Hamilton (1998:248ff.) upprättar i sin undersökning av vardagligt skriftbruk. Avgränsningarna mellan de olika sociotextuella domänerna är inte så skarpa som tabellen kan ge sken av. En och samma skriftpraktik kan ha två olika syften kopplade till två olika sociotextuella domäner. Detta är exempelvis fallet när Zyan först som elev inom skolans sociotextuella domän deltar i bedömningens skriftpraktiker som en del av sin skolgång och senare som gymnasielärare inom arbetslivets sociotextuella domän deltar i samma skriftpraktik men nu som en del av sin yrkesutövning. Oftast är dock skriftpraktikerna främst knutna till en av de sociotextuella domänerna.

Tabell 5. Skriftpraktiker i deltagarnas skriftbrukshistoria

Sociotextuella domäner	**Skriftpraktiker**
Hemmets socio-textuella domän	• Hushållets skriftpraktiker • Interaktionens och de sociala kontakternas skrift-praktiker[30] • Omvårdnadens skriftpraktiker
Fritidens socio-textuella domän	• Avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker • Interaktionens och de sociala kontakternas skrift-praktiker [31]
Religionens socio-textuella domän	• Trons skriftpraktiker
Skolans socio-textuella domän	• Läs- och skrivfärdighetens skriftpraktiker • Ämnesstudiernas skriftpraktiker • Bedömningens skriftpraktiker
Den högre utbild-ningens socio-textuella domän	• Ämnesstudiernas skriftpraktiker • Bedömningens skriftpraktiker
Arbetslivets socio-textuella domän	• Internutbildningens skriftpraktiker • Dokumentationens skriftpraktiker • Beställningens skriftpraktiker • Orienteringens skriftpraktiker • Informationsförmedlingens skriftpraktiker • Informationsinhämtandets skriftpraktiker • Planeringens skriftpraktiker • Problemlösningens skriftpraktiker • Den externa interaktionens skriftpraktiker [32] • Ämnesundervisningens skriftpraktiker • Planeringens skriftpraktiker • Bedömningens skriftpraktiker
Sfi-studiernas och andra svenskstudi-ers sociotextuella domäner	• Ämnesstudiernas skriftpraktiker • Bedömningens skriftpraktiker

[30] Här interagerar deltagaren samt upprätthåller sociala kontakter med familjemedlemmar och släktingar.

[31] Här interagerar deltagaren samt upprätthåller med vänner och bekanta.

[32] Här interagerar deltagaren i tjänsten med personer och institutioner som är externa i förhållande till den egna arbetsgivaren.

6.1.1 Hemmets sociotextuella domän

Skriftpraktikerna inom hemmets sociotextuella domän från deltagarnas skriftbrukshistoria kan delas in i hushållets, omvårdnadens samt interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker. Samtliga dessa skriftpraktiker äger rum i Sverige och det är Zyan och Naz som deltar i dem. Hushållets skriftpraktiker består i skrivande och läsande av inköpslistor samt användning av köp- och säljsajten Blocket i samband med inköp till hemmet. Till omvårdnadens skriftpraktiker hör läsande och skrivande för att kontrollera barnens aktiviteter vid datorn samt läsande av post som gäller barnens skolgång. Interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker syftar till att upprätthålla kontakten med familjen och består i brevväxling med familjemedlemmar bosatta i Kurdistan.

6.1.2 Fritidens sociotextuella domän

Deltagarnas skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän kan delas in i två grupper: dels avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker, dels interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker. Till den förstnämnda gruppen hör bl.a. läsning av dagstidningen, reklam samt böcker om barnpsykologi och barnuppfostran. Skriftpraktikerna inom den andra gruppen syftar till att hålla kontakt med vänner och bekanta med hjälp av sms eller brev i pappersform.

Av betydelse för deltagarnas skriftpraktiker inom fritidens – och även inom hemmets – sociotextuella domän är att de alla sedan barndomen är flerspråkiga. Zyan och Rizgar växte upp i familjer där föräldrarna hade olika modersmål: kurdiska och turkmenska. Zyan, Rizgar och Karzan hade grannar och vänner med andra modersmål än de själva. Detta gjorde att de från tidig ålder började lära sig flera olika språk. Den flerspråkighet de deltog i inom fritidens och hemmets sociotextuella domäner kan i viss utsträckning beskrivas som självvald och självlärd eftersom den inom växte fram i vardagliga situationer där de hade möjlighet att välja mellan flera olika språk.

Inom fritidens sociotextuella domän finns bland studiens deltagare samband mellan deltagarnas kön och deras lärande av skriftpraktiker där ny informationsteknologi ingår. Ingen av de tre kvinnliga deltagarna berättar att de innan migrationen till Sverige deltog i skriftpraktiker där de använde dator inom fritidens sociotoextuella domän eller i någon annan sociotextuell domän, detta till skillnad från de båda deltagande männen. En del av sambandet mellan kön och dessa skriftpraktiker kan bestå i att teknik kodas som något maskulint (jfr Wikstrand 2011:45). En annan förklaring kan vara att kvinnorna har ett större ansvar för hushållssysslor och därför mindre tid att lägga på skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän över huvud taget.

6.1.3 Skolans och de högre studiernas sociotextuella domäner

I berättelserna om sin skolgång har deltagarna berättat om skriftpraktiker som kan delas in i tre grupper vilka delvis är överlappande. För det första finns läs- och skrivfärdighetens skriftpraktiker. Hit hör de skriftpraktiker deltagarna utförde när de nyss hade börjat i skolan och som syftade till att de skulle lära sig att läsa, skriva och räkna, t.ex. genom att forma bokstäver, ord och siffror samt lära sig att skriva horisontellt och följa raden på papperet. För det andra deltog de i ämnesstudiernas skriftpraktiker där syftet främst var att de skulle ta till sig ett ämnesinnehåll. De skulle t.ex. lära sig om arabisk historia eller Iraks geografi. För det tredje hör till skolans sociotextuella domän skriftpraktiker där syftet främst var bedömning av kunskap. Hit hör bl.a. skriftpraktikerna läxläsning och studier inför prov.

Berättelserna om skriftpraktikerna inom de högre studiernas sociotextuella domäner är kortfattade men här återfinns två av de grupper av skriftpraktiker som även hör till skolans sociotextuella domän, nämligen ämnesstudiernas samt bedömningens skriftpraktiker.

6.1.3.1 Mörka berättelser med ljusa stråk

Det som kännetecknade deltagarnas skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän var att de i stor utsträckning var lärarcentrerade, inriktade på att få eleverna att följa instruktioner och memorera undervisningens innehåll snarare än att ta egna initiativ. Pedagogiken inom skolans sociotextuella domän kännetecknades av en vertikal diskurs. Vidare var skolans skriftpraktiker redan från tidiga årskurser starkt inriktade på konkurrens, prestation, bedömning, jämförelse med andra elever och belöning i form av presenter för de duktigaste eleverna. Flera av deltagarna beskriver skolgången som krävande och problematisk att ta sig igenom. Svårigheterna bestod som nämns i 4.7 bl.a. i fruktan för lärarna, problem med att förstå en undervisning som låg på för hög nivå eller som skedde på ett annat språk än modersmålet, brist på utrustning, förhållandet att inga hänsyn togs till handikapp som hörselnedsättning samt att slutproven var mycket krävande och hade en avgörande betydelse.

Sådana erfarenheter av skolans sociotextuella domän delar deltagarna i denna studie med de irakiska kurder som deltog i Gustavssons studie (2007:162ff.). Deltagarna i hans studie beskriver skolgången i irakiska Kurdistan som en i huvudsak negativ upplevelse och Gustavsson (2007:256) kallar de erfarenheter de beskriver för mörka berättelser. Han ser samband mellan den situation som rådde i skolan under deltagarnas skolgång och de rådande samhällsförhållandena som dominerades av förtrycket från en totalitär regim. En liknande tolkning är möjlig att göra även utifrån det deltagarna i min studie berättar om sin skolgång. Men trots att deltagarnas berättelser om skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän i stor utsträckning kan beskrivas som mörka finns här även ljusa stråk. I skolan

fanns syskon och vänner vilket bidrog till att vistelsen där blev en positiv erfarenhet. Dessutom lyfter flera av deltagarna fram förhållandet att de var framgångsrika elever som trots motgångar lyckades prestera väl när de deltog i skolans skriftpraktiker. Och när deltagarna jämför skolsystemet i sitt hemland med sina erfarenheter av sfi-undervisning och andra delar av det svenska skolsystemet utfaller jämförelserna ibland till den kurdiska skolans fördel. Detta gäller exempelvis Tara som föredrar att undervisningen, som i Kurdistan, utgår från en lärobok framför att lärarna, som på sfi, delar ut ett stort antal stenciler till de studerande.

När det gäller skriftpraktiken läxläsning inom skolans sociotextuella domän är det intressant att jämföra Rizgars och Karzans deltagande. Till skillnad från Karzan som inte hade någon som kunde stödja honom i lärandet erbjöd sig Rizgars föräldrar att hjälpa honom med studierna, men Rizgar tackade nej till detta eftersom han ville studera på egen hand. Medan självständighet vid lärandet av skriftpraktiker i Karzans fall kan beskrivas som en nödvändighet kan det i Rizgars fall beskrivas som ett fritt val.

6.1.3.2 Etnisk identitet i skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän

Etnisk identitet är en framträdande aspekt i deltagarnas berättelser om skolans sociotextuella domän. Hur central position den etniska identiteten intar i berättelserna varierar dock deltagarna emellan. Tara är den som tydligast problematiserar hur etnisk identitet skapades i skolan. Genom skriftpraktikerna erbjöds hon en identitet som irakier, exempelvis genom att hon under geografilektionerna skulle färglägga Iraks karta och inte Kurdistans. Den diskurs som denna skriftpraktik är inbäddad i säger att Irak är den stat där eleverna lever och som de därför undervisas om. Tara och hennes klasskamrater gjorde motstånd mot den erbjudna irakiska identiteten genom att färglägga den kurdiska delen av Irak med grön penna. Taras motstånd mot den irakiska identiteten skapas inte bara i relation till det hon berättar utan skapas också genom att hon liksom de övriga deltagarna under intervjuerna positionerar sig i relation till mig, en svensk person som samtalar med henne. Denna positionering tar sig bl.a. uttryck i att hon retoriskt frågar varför hon skulle läsa om Iraks öken när det finns så många vackra berg i hennes land Kurdistan. Vårt samtal äger rum i Sverige och det är troligt att det inte bara är i relation till irakisk identitet som hon identifierar sig som kurd utan även i relation till det svenska majoritetssamhället. Deltagarnas skapande av identitet i förhållande till det svenska samhälle där de i dag lever utvecklas vidare nedan, i avsnitt 6.4.

Men Tara erbjöds inte enbart en irakisk identitet i skolans skriftpraktiker utan även en kurdisk identitet. Den kurdiska identiteten erbjöds hon bl.a. i skriftpraktikerna under sånglektioner då eleverna sjöng sånger om Kurdistan vars text läraren hade skrivit ned åt dem samt i skriftpraktiker under lektioner när de studerade kurdisk poesi och grammatik. Dessa

skriftpraktiker är ett uttryck för att det i skolans sociotextuella domän fanns en strävan efter att stärka kurdisk etnisk identitet hos eleverna. Det är troligt att en orsak till att det var möjligt för Tara och hennes klasskamrater att göra motstånd mot den irakiska identiteten var att denna inte var helt dominerande och allenarådande utan hade konkurrens av en diskurs i enlighet med vilken de kurdiska eleverna skulle erbjudas en kurdisk identitet. Därigenom blev den etniska identiteten i realiteten förhandlingsbar (jfr Pavlenko & Blackledge 2004:21).

Man kan fråga sig vad som gör att etnisk identitet inte i samma grad problematiseras i de övriga deltagarnas skriftbrukshistoria om skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän. En möjlig anledning är att de övriga deltagarna alla är äldre än Tara och hon är den enda vars skolgång skedde under det kurdiska regionala självstyret i norra Irak. Därmed fanns för henne större förhandlingsmöjligheter när det gällde kurdisk etnisk identitet i skolan än för de övriga deltagarna.

Som nämnts i avsnitt 6.1.2 är samtliga deltagare i studien flerspråkiga. De identifierar sig på olika sätt i förhållande till den flerspråkighet de möter inom skolans sociotextuella domän. Till skillnad från deltagarnas självvalda flerspråkigheten inom vardagslivets sociotextuella domäner möter de inom skolans sociotextuella domän ett språklärande som de inte har några medel att stå emot. Alla deltagare utom Tara deltar i undervisning som sker på arabiska eller persiska. Naz och Karzan lyfter fram detta som problematiskt. Karzans identifikation i relation till detta består i att han förhåller sig till kurderna som grupp och problematiserar att de inte fick lära sig att läsa och skriva på sitt modersmål. Naz' identifikation i förhållande till att vara tvungen att studera på arabiska innebär att hon främst fokuserar på sina egna problem med att ta del av en undervisning som skedde på ett språk hon inte behärskade. Rizgar och Zyan lyfter däremot inte fram problem utan fokuserar i stället i sina berättelser på de egna framgångarna då det gällde att delta i skriftpraktiker på arabiska. De identifierar sig som personer som har lyckats med sina studier.

Identifikation sker i relation till de människor vi har omkring oss (Hylland Eriksen 2005:180f.) och när Rizgar och Zyan under sina år i skolan identifierar sig som duktiga elever sker denna identifikation genom att de jämför sig med klasskamrater som inte var lika framgångsrika i sitt deltagande i skolans skriftpraktiker. Samtidigt finns här också en annan sida av identifikationen som blir synlig när interaktionen mellan deltagaren och mig under intervjun fokuseras. Rizgars och Zyans betoning av de egna framgångarna inom skolans sociotextuella domän kan nämligen ses som en strävan efter att upprätthålla ett positivt socialt ansikte, eller med andra ord en positiv offentlig självbild (jfr Brown & Levinson 2006:311, Nelson 2010:49). Denna tolkning innebär att de framhåller sina starka sidor för att bli uppskattade av sin samtalspartner, dvs. av mig.

6.1.3.3 Könsidentitet i skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän
I Naz' skriftbrukshistoria finns exempel på att motstånd mot eller brist på deltagande i skriftpraktikerna inom skolans sociotextuella domän uppfattas som manligt könat. När Naz beskriver sin syster som lat vad gäller skolarbetet säger hon, som vi har sett, att systern var som en pojke. Det finns vissa likheter mellan Naz' uppfattning om pojkars inställning till skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän och de diskurser som finns i den allmänna debatten i länder som Storbritannien, USA, Canada, Australien och Sverige kring pojkars dåliga resultat i skolan och brist på intresse för skoldomänens skriftpraktiker (Charles 2007:73f.; Davies & Saltmarsh 2007:1f.; Molloy 2007:9ff.; Moss 2007:1f.). I dessa diskurser förstås kön som binärt konstruerat, så att manligt och kvinnligt kön skapas i relation till varandra och med antingen det manliga eller det kvinnliga i en dominant, överordnad ställning. Att vara pojke är alltså utifrån denna modell att inte vara flicka. I dessa diskussioner framlyfts elevers svårigheter med att klara de krav på läsande och skrivande som ställs av skolan. Knuten till sådana diskussioner är uppfattningen att undervisningens utformning gynnar flickor och missgynnar pojkar. Pojkar konstrueras därmed som en homogen grupp av människor som är ointresserade av skolan och som har låg måluppfyllelse.

6.1.3.4 Inordnande och motstånd inom skolans sociotextuella domän
När deltagarna berättar om sin skriftbrukshistoria framträder både drag av motstånd mot och inordnande i privilegierade sociotextuella domäners skriftpraktiker. Skolan är en sådan sociotextuell domän. Deltagarna identifierar sig i förhållande till skolans sociotextuella domän när de tvingas ta del i, accepterar att utföra eller vägrar delta i skriftpraktikerna. I deltagarnas identifikation finns en spänning mellan deras möjlighet att själva välja hur de ska identifiera sig och andras försök att styra över deras identiteter. Denna spänning kommer ibland till uttryck i en förhandling om identiteterna. Huruvida det finns utrymme för deltagarna att ta initiativ till sådana förhandlingar varierar mellan de kontexter de befinner sig i. I vissa fall är det inte möjligt för deltagarna att protestera mot en skriftpraktik eller en identitet som är förknippad med den. Identiteten kan då, som tidigare nämnts, kallas *imposed* ('ålagd') (jfr Pavlenko & Blackledge om *imposed identities* 2004:21). En specifik identitet kan alltså vara möjlig att motstå i en kontext men däremot inte i en annan. Ett exempel på detta förhållande kan hämtas från Taras skriftbrukshistoria. När hon befinner sig hemma protesterar hon inför sin mamma mot att göra sina läxor och därmed även mot den sociala identiteten som elev. Däremot är liknande protester mot elevidentiteten och skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän troligtvis inte möjliga för henne att utföra under en lektion i klassrummet. De protester mot skolans skriftpraktiker hon utför i hemkontexten kommer inte

till skolans kännedom och kan därför betecknas som en subversiv protest. Tara inleder ingen förhandling genom sitt motstånd men skapar däremot i hemlighet en personlig identitet som står i motsättning till den elevidentitet hon erbjudits inom den privilegierade sociotextuella domänen.

Det finns dock i materialet även exempel på att deltagarna öppet protesterar mot identiteter som en privilegierad sociotextuell domän erbjuder dem och att dessa protester äger rum på en plats som kontrolleras och styrs av denna sociotextuella domän. De identiteter protesterna gäller kan då beskrivas som *negotiable*, dvs. förhandlingsbara (jfr Pavlenko & Blackledge 2004:21 om *negotiable identities*). Detta sker exempelvis när Naz i skolan vägrar delta i att skriva matematikprovet och därigenom gör motstånd mot identiteten som en elev med dåliga matematikkunskaper. Naz inleder genom denna handling en förhandling med en representant för den privilegierade sociotextuella domänen skolan.

Ytterligare en typ av identifikation som sker inom skriftpraktikerna i skolans sociotextuella domän är när deltagarna antar det som kallas *assumed identities* ('påtagna identiteter'), dvs. när de utan att göra motstånd accepterar identiteter de erbjuds (jfr Pavlenko & Blackledge 2004:21 om *assumed identities*). Tara tar exempelvis till sig de skriftpraktiker inom skolans sociotextuella domän som syftar till att stärka kurdisk identitet och där hon själv erbjuds den sociala identiteten som kurd. Denna identitet stämmer överens med hennes personliga identitet, dvs. hennes uppfattning om vem hon är, och hon finner därför ingen anledning att motsätta sig den.

6.1.4 Religionens sociotextuella domän

I religionens sociotextuella domän ingår trons skriftpraktiker. Hit hör Karzans läsande av böcker om yarsan där syftet är att lära sig mer om religionen.

I deltagarnas skriftbrukshistoria finns en överlappning mellan skriftpraktiker inom skolans och religionens sociotextuella domäner. Skolan och religionen som institutioner möts och samverkar i de skriftpraktiker där deltagarna undervisas om islam. Religionsundervisningen i skolan handlade uteslutande om islam. Tre av de fyra deltagare som är muslimer problematiserar inte detta. Den fjärde, Naz, önskar att hon även hade fått läsa om andra religioner. Denna önskan innebär dock inte att hon gör motstånd mot den sociala identitet som muslim som erbjuds henne i skolans religionsundervisning. För Karzan var mötena med den sociala identiteten som muslim däremot problematiska eftersom han inte hör till majoritetsreligionen islam utan till minoritetsreligionen yarsan. Hans religion fick inget erkännande i hans hemland Iran, vare sig inom skolan eller i någon annan privilegierad sociotextuell domän. När han i skolkontexten deltog i skriftpraktiker knutna till studier av koranen och ålades den sociala identiteten som muslim fanns ingen möjlighet för honom att förhandla om denna identitet genom att undvika att delta i skriftpraktikerna (jfr *imposed*

identities hos Pavlenko & Blackledge 2004:21, se ovan). Däremot gjorde han, kanske medvetet, motstånd mot att lära sig av skriftpraktikerna, eftersom han inte fann en överensstämmelse mellan sin identitet som yarsanier och den ålagda identiteten som muslim. Han blev inte särskilt bra på att läsa koranen berättar han. Som Ivanič (2006:22) påpekar är sambanden mellan lärande, språk och identifikation viktiga. När det inte finns någon samstämmighet mellan Karzans jag, dvs. hans uppfattning om vem han själv är, och den identitet som åläggs honom i skriftpraktikerna knutna till koranläsningen engagerade han sig inte och lärde sig inte på djupet.

Religionens sociotextuella domän är i deltagarnas skriftbrukshistoria inte begränsad till skolans sociotextuella domän. Två av deltagarna, Karzan och Naz, berättar även om skriftpraktiker knutna till religion som äger rum utanför skolan. I båda fallen handlar berättelserna om dominanta diskurser som deltagarna emotsätter sig. Karzan berättar om att som yarsanier trotsa förbudet mot den egna religionen genom att förvara religiösa artefakter i hemmet och att läsa religiösa texter. Karzans självinitierade lärande av skriftpraktiker inom religionens sociotextuella domän kännetecknas av de drag som Barton (2012) sammanfattar som karakteristiska för vuxnas vardagliga lärande. Det är självinitierat, meningsfullt för deltagaren, självuppfunnet och sker utan någon lärare.

Naz berättar om sina erfarenheter av att som barn närma sig koranen och möta ett motstånd från de vuxna. När hon berättar om dessa erfarenheter gör hon inga försök att bestrida den sociala identiteten som muslim trots att hon är kritisk till vissa av de värderingar och identiteter som är knutna till den islamiska skriftpraktiken koranläsning. Jag menar därför att även i förhållande till det som Pavlenko & Blackledge (2004:21) beskriver som *assumed identities* (’påtagna identiteter’; se ovan) kan det förekomma förhandlingar, men inte förhandlingar om accepterandet av den sociala identiteten som sådan utan snarare förhandlingar om hur exempelvis praktiker och attityder knutna till identiteten ska utformas.

6.1.5 Arbetslivets sociotextuella domän

Berättelser om skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän återfinns i Rizgars, Naz’ och Zyans skriftbrukshistoria. Rizgar deltar i de flesta av dessa.

Internutbildningens skriftpraktiker syftar till lärande av läsande och skrivande som behövs för att arbetsuppgifterna ska kunna utföras. I Rizgars deltagande i internutbildningens skriftpraktiker kan jag se en parallell till Brandts (2009:64) iakttagelse: att arbetsgivare investerar i de anställdas skrivande och att arbetslivet i det avseendet fungerar som en skola. Jag vill dock vidga perspektivet till att innefatta inte bara skrivande utan hela skriftpraktiker. Rizgar lärde sig som en del av internutbildningen både läs- och skrivkompetens vilken han behövde i arbetet med HSE.

Dokumentationens skriftpraktiker består exempelvis i Zyans dokumentation av sin undervisning samt Rizgars rapportskrivande och bokföring. Beställningens skriftpraktiker deltar Naz i när hon beställer varor till cafeterian och Rizgar när han skriver rekvisitioner. Orienteringens skriftpraktiker innebär bl.a. användning av GPS samt kartläsning för att hitta den plats som söks. Informationsförmedlingens skriftpraktiker deltar Rizgar i när han utifrån skriftliga induktionsdokument informerar anställda om faror samt när han producerar id-brickor och skyltar. Informationshämtandets skriftpraktiker deltar Naz i när hon söker och skriver av kak-, bull- och tårtrecept samt Rizgar när han för blivande anställdas räkning fyller i hälsodeklarationer. Planeringens skriftpraktiker utgörs t.ex. av skrivandet och läsandet av handlingsplaner, dvs. listor över arbetsuppgifter som ska utföras. Till problemlösningens skriftpraktiker hör Naz' läsning av recept i samband med att hon bakar en kaka som ska säljas i hennes cafeteria. Den externa interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker deltar Rizgar i när han i skrift kommunicerar med ett lokalt sjukhus för sitt företags räkning. Planeringens skriftpraktiker utför Zyan då hon förbereder sin undervisning. Ämnesundervisningens skriftpraktiker deltar Zyan i med syfte att utföra undervisning. Bedömningens skriftpraktiker utför Zyan när hon rättar sina elevers läxor och prov.

6.1.5.1 Identifikation i förhållande till skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän

Deltagarna identifierar sig i olika hög grad med den yrkesroll de hade innan migrationen. Därmed varierar det även hur betydelsefulla yrkeslivets skriftpraktiker är för deltagarnas identifikation. För Rizgar aktualiseras etnisk identitet när han berättar om sina skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän. För honom är yrkesidentiteten nära kopplad till en identifikation dels som en internationell människa, dels som en person som befinner sig i en mellanposition mellan den irakiska lokalbefolkningen och de utländska anställda vid de företag där han var anställd i Irak. Den gränslinje mellan "vi" och "dom" som blir betydelsefull när Rizgar berättar om sina skriftpraktiker går inte mellan kurder och irakier utan snarare mellan den kurdiska och arabiska irakiska lokalbefolkningen å ena sidan och "utlänningarna" å den andra sidan. Genom att Rizgar i de skriftpraktiker han deltar i kan interagera med och översätta mellan grupperna får han en position mitt emellan dem där han både kan sägas höra till båda grupperna men samtidigt inte helt hör till någon av dem. För de övriga deltagarna i studien aktualiseras inte etnisk identitet när de berättar om arbetslivets sociotextuella domän under sin skriftbrukshistoria.

Att sambanden mellan språk, lärande och identifikation är viktiga för lärande påpekades ovan i avsnitt 6.1.4. Även inom arbetslivets sociotextuella domän framträder detta samband under deltagarnas skriftbrukshistoria.

Tydligast blir sambandet i de skriftpraktiker Rizgar deltog i när han inledde arbetet med HSE. Att Rizgar tog till sig den sociala identiteten som HSE-assistent gjorde honom beredd att anstränga sig för att lära sig skriftpraktikerna. Ett djuplärande skedde där han aktivt gjorde skriftpraktikerna till sina (jfr Gee 2007:54 och Ivanič 2006 om djuplärande). Ett annat perspektiv som kan läggas på Rizgars berättelse om hur han lärde sig skriftpraktikerna inom HSE-arbetet är hans förståelse av vad lärande är och hur han själv lär sig det läsande och skrivande som ingår i arbetet. Människors teoretiska förståelse av vad läsande och skrivande är och deras uppfattningar om hur det går till när de själva lär sig är nämligen av stor betydelse för deras lärande (Barton & Hamilton 1998:12f.). Rizgar menar att motivation är mycket viktig när han ska lära sig och att han har lätt för att lära sig när han ser att han tjänar på det.

6.1.6 Sfi:s och andra svenskstudiers sociotextuella domäner

Naz och Zyan som har levt många år i Sverige har under en lång period, men med flera avbrott, deltagit i skriftpraktiker inom sfi:s och andra svenskstudiers sociotextuella domäner innan sina nuvarande studier. De skriftpraktiker de berättar att de deltagit i är ämnesstudiernas skriftpraktiker samt bedömningens skriftpraktiker.

Naz' och Zyans erfarenheter av skriftpraktiker under de tidigare studierna i svenska bildar en fond gentemot vilken de jämför vissa av de skriftpraktiker de deltar i inom de nuvarande sfi-studierna.

Sfi-utbildningen har sedan länge tillbaka i massmedia och politisk debatt kritiserats bl.a. för att ha låg genomströmning av studerande och många studieavbrott (se avsnitt 6.3.3). Om denna kritik ställs gentemot Naz' och Zyans erfarenhet av att studera på sfi under en lång period kan man fråga sig om det genom reformer av utbildningen eller externa påtryckningsmedel som sfi-peng är möjligt att nå målet att de studerande avslutar studierna fortare. Kan eller bör reformerna förhindra att deltagare avbryter studierna för att arbeta eller vara föräldralediga? Kan reformer påverka hur stort ansvar för barn och hushåll kvinnor tar och hur detta inverkar på deras deltagande i studierna?

Samband mellan etnisk identitet och bedömning aktualiseras när Zyan berättar om sina tidigare erfarenheter av studier i svenska. Zyan menar som framkommit att hennes lärare begär något omöjligt av henne med kravet att hon som inte är svensk ska skriva som en svensk för att bli godkänd på ett prov. Samtidigt som Zyan beskriver orimligheten i det krav läraren ställer på henne tar hon också avstånd från den sociala identiteten som svensk. Denna identitet är därmed förhandlingsbar för henne (jfr Pavlenko & Blackledge 2004:21 om *negotiable identities*). Zyans avståndstagande från svensk identitet kan beskrivas som ett isärhållande av kurdisk och svensk identitet.

Hennes avståndstagande i förhållande till skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän diskuteras även i avsnitt 6.4.2.

6.2 Skriftbruket i vardagslivets sociotextuella domäner

I detta avsnitt diskuteras den del av den andra frågeställningen som är inriktad på skriftbruk inom vardagslivet. Här undersöks alltså hur deltagarnas skriftpraktiker i vardagslivets sociotextuella domäner kan förstås samt hur deras identifikation i samband med skriftpraktikerna kan förklaras. I avsnitt 6.2.1 presenteras och diskuteras de sociotextuella domänerna och de skriftpraktiker som hör dit. I avsnitt 6.2.2 diskuteras vardagligt och privilegierat skriftbruk. I avsnitt 6.2.3 diskuteras slutligen deltagarnas identifikation och identiteter i förhållande till de skriftpraktiker de deltar i inom vardagslivet.

6.2.1 Sociotextuella domäner och skriftpraktiker

Här beskrivs och kategoriseras deltagarnas skriftpraktiker i vardagslivet utanför sfi:s sociotextuella domän. Min kategorisering jämförs med och diskuteras i förhållande till kategoriseringen av de vardagliga skriftpraktikerna i Bartons & Hamiltons (1998:248ff.) undersökning.

6.2.1.1. Kategorisering av vardagligt skriftbruk i denna studie

De skriftpraktiker som ingår i deltagarnas vardagsliv utanför sfi-klassrummet hör till de sociotextuella domänerna hem, fritid, arbetsliv och religion. I tabell 6 finns en sammanställning av de skriftpraktiker som är knutna till respektive sociotextuell domän. Liksom i tabell 5 i avsnitt 6.1 är avgränsningarna mellan de sociotextuella domänerna inte så skarpa som tabellen kan ge sken av. En och samma skriftpraktik kan samtidigt ha två olika syften kopplade till två olika sociotextuella domäner. Detta är exempelvis fallet när Naz läser reklamblad dels för att hon uppskattar denna läsning, dels för att planera inköp till hemmet. Denna skriftpraktik hör därmed såväl till hemmets som till fritidens sociotextuella domän. Oftast är dock skriftpraktikerna främst knutna till en av de sociotextuella domänerna.

Tabell 6. Skriftpraktiker i deltagarnas vardagsliv i dag

Sociotextuell domän	Skriftpraktiker
Hemmets sociotextuella domän	• Bostadens skriftpraktiker • Hushållets skriftpraktiker • Interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker[33] • Omvårdnadens skriftpraktiker • Den egna hälsans skriftpraktiker • Körkortsstudiernas skriftpraktiker
Fritidens sociotextuella domän	• Avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker • Interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker[34]
Arbetslivets sociotextuella domän	• Arbetssökandets skriftpraktiker
Religionens sociotextuella domän	• Trons skriftpraktiker

Inom hemmets sociotextuella domän engagerar sig deltagarna som vi ser i skriftpraktiker som utifrån sina syften kan delas in i fem grupper. Bostadens skriftpraktiker består av läsande och skrivande som syftar till att söka en ny bostad och att ta hand om den nuvarande bostaden. Detta läsande och skrivande består bl.a. i att fylla i formulär, listor, kontrakt m.m. för att söka en ny bostad samt att skriva meddelanden till hantverkare som ska utföra reparationer i hemmet. Hushållets skriftpraktiker utgörs bl.a. av att skriva inköpslista inför matinköp, att läsa reklamskyltar och kvitton i mataffären och att läsa anslag i tvättstugan. Interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker syftar till att upprätthålla kontakter med familj och släkt. Dessa skriftpraktiker utförs med hjälp av textmeddelanden, mejl, chattprogram samt ordbehandlingsprogram. Omvårdnadens skriftpraktiker utför deltagarna med syfte att vårda, utbilda, uppfostra eller hjälpa sina barn eller andra familjemedlemmar. Dessa skriftpraktiker kan bestå i att hjälpa till med läxor, högläsa ur och samtala om böcker och att föra anteckningar om tider som ska passas. Den egna hälsans skriftpraktiker innefattar läsande och skrivande för att dokumentera och minnas läkartider samt att dokumentera kroppsskador för att få ut ersättning från ett försäkringsbolag. Körkortsstudiernas skriftpraktiker består bl.a. av att läsa körkortsteori.

Inom fritidens sociotextuella domän deltar deltagarna i avkopplingens, underhållningens och nyheternas skriftpraktiker samt interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker. Avkopplingens och underhållningens

[33] Här interagerar deltagaren samt upprätthåller socala kontakter med familjemedlemmar och släktingar.

[34] Här interagerar deltagaren samt upprätthåller sociala kontakter med vänner och bekanta.

skriftpraktiker överlappar de skriftpraktiker som syftar till att ta del av nyheter. Att ta del av nyheter innebär ibland avkoppling och underhållning men är ibland också förknippat med oro, exempelvis då deltagarna tar del av nyheter om situationen i Kurdistan. De läser bl.a. nyheter i tidningar i pappersform eller på internet och läser undertexter i samband med att de ser på teveprogram. Interaktionens och de sociala kontakternas skriftpraktiker innebär att deltagarna interagerar med vänner och bekanta. Denna interaktion sker bl.a. via chattprogram och sms.

De skriftpraktiker deltagarna utför i inom arbetslivets sociotextuella domän innebär att de söker arbete. Som konstaterats i avsnitt 5.7 är det nämligen ingen av deltagarna som har yrkesarbete vid sidan om sfi-studierna när undersökningen genomförs. Arbetssökande ingår ibland även som en del av sfi-undervisningen. Arbetssökandets skriftpraktiker innebär bl.a. att gå in på Arbetsförmedlingens webbsida samt att skriva cv.

Inom religionens sociotextuella domän finns trons skriftpraktiker. Dessa utför deltagarna med tre olika syften som ibland går in i varandra: av religiös övertygelse, för att skriftpraktikerna ger en känsla av välbefinnande och trygghet samt i syfte att erhålla information om och interagera med människor som delar deras religionstillhörighet. Trons skriftpraktiker kan alltså vara knutna till en individuell religiös identitet och utformas som privata aktiviteter utförda i avskildhet. Men de kan också ingå i skapandet av en kollektiv religiös identitet och ett sökande efter gemenskap med likasinnade.

6.2.1.2 Bartons och Hamiltons kategorisering av vardagligt skriftbruk

I den indelning som åskådliggörs i tabell 5 och 6 ovan görs sambanden tydliga mellan de skriftpraktiker som deltagarna i denna studie deltar i och de olika sociotextuella domäner som skriftpraktikerna hör till. Ett alternativ till denna indelning där skriftpraktikerna förs samman i större grupper finns hos Barton & Hamilton (1998:248ff.). De har delat in människors vardagliga skriftpraktiker i sex kategorier. Exemplen på skriftpraktikerna i beskrivningen av de sex kategorierna nedan är hämtade från Bartons & Hamiltons studie

1. *Organising life*: Hit räknas det läsande och skrivande människor deltar i för att organisera sina vardagliga liv. Texter och artefakter som ingår är exempelvis anslagstavlor, kalendrar, adressböcker och listor över telefonnummer.

2. *Personal communication*: Hit hör bl.a. de olika typer av brev, kort och lappar som människor skriver till exempelvis till släktingar, vänner, popstjärnor eller personer de inte känner.

3. *Private leisure*: Till denna kategori räknar Barton och Hamilton det läsande och skrivande människor deltar i för underhållning, avkoppling och som tidsfördriv. De läser t.ex. böcker, veckotidningar, kartor, postorderkataloger och skriver poesi.

4. *Documenting life:* Människor dokumenterar på flera olika sätt varierande aspekter av sina liv, exempelvis genom att spara födelseattester, klippa ut bröllopsannonser ur tidningen, spara receptböcker och skriva dagbok.

5. *Sense making*: Hit hör de skriftpraktiker människor deltar i för att utföra egen forskning av skilda slag. Texter som läses är t.ex. instruktionsböcker för hushållsapparater, religiösa skrifter, information om en sjukdom eller en hobby.

6. *Social participation*: Människor läser som en del av deltagandet i föreningar, klubbar och sociala sammanslutningar. De skriver nyhetsbrev och insändare i tidningen och designar affischer.

Till varje kategori hör skriftpraktiker från flera olika sociotextuella domäner. En fördel med den indelning Barton och Hamilton gör är att den blir mer överskådlig eftersom kategorierna blir färre och inkluderar flera sociotextuella domäner. Å andra sidan tydliggör inte deras indelning, till skillnad från min, vilken aktivitet eller domän skriftpraktikerna i fråga hör till. Vidare menar jag att vissa av kategorierna blir så omfattande att de skriftpraktiker som räknas in i dem är väldigt olika varandra. Exempelvis räknas till *Sense making* såväl läsandet av instruktionsböcker för hushållsapparater som studiet av religiösa skrifter. Trots att dessa två skriftpraktiker i vidare bemärkelse båda syftar till förståelse av ett fenomen är det ändå så stor skillnad mellan det existentiella sökandet bakom läsandet av en religiös skrift och det praktiska handlingsinriktade läsandet av en instruktionsbok att jag har svårt att se att skriftpraktikerna kan föras till samma kategori. Vidare avspeglas i Bartons & Hamiltons indelning av skriftpraktikerna i kategorier att deras undersökning gjordes under nittiotalet, innan de nätburna skriftpraktikerna hade fått sitt genombrott och börjat genomsyra det vardagliga skriftbruket. Många av de skriftpraktiker som människor deltog i som en del av sina vardagsliv har i dag digitaliserats eller på annat sätt ersatts av nätburna skriftpraktiker.

Om jag, trots de problem jag alltså kan se med Bartons & Hamiltons indelning, använder mig av deras kategorisering finner jag att alla kategorier finns representerade i min studie. Jag ger här några exempel på skriftpraktiker de deltar i. *Organising life:* För att organisera sina liv och komma ihåg tider som ska passas använder deltagarna t.ex. väggalmanackor i pappersform samt antecknar i sina mobiler. *Personal communication:* De deltar i personlig interaktion i form av sms, chatt och brev skrivna med hjälp av ordbehandlingsprogram på datorn. *Private leisure:* Med avkoppling och underhållning som syfte läser de dagstidningar, webbsidor samt läser och skriver meddelanden på Facebook. *Documenting life:* Endast ett fåtal av deltagarnas skriftpraktiker syftar till att de ska dokumentera sina liv. Att Rizgar har sparat och för mig visar dokument från sitt tidigare arbetsliv i Irak kan betraktas som en sådan skriftpraktik. *Sense making:*

Skriftpraktiker som syftar till förståelse av olika aspekter av livet är exempelvis Zyans samtal med sin man runt en bok som handlar om depression samt Rizgars och Naz' läsning av koranen. *Social participation:* Deltagande i samhälleliga frågor är en ovanlig kategori i mitt material. Den enda deltagare som deltar i skriftpraktiker inom denna kategori är Karzan som läser för att finna information om situationen för andra yarsanier samt nyheter om konferenser om religionen m.m. Hans läsande syftar nämligen delvis till deltagande i aktiviteter som ordnas av yarsanier i Sverige och andra europeiska länder.

Forskningsprojektet bakom Bartons & Hamiltons bok genomfördes i början av nittiotalet. Sedan dess har som sagt stora förändringar skett av människors vardagliga skriftpraktiker genom informations - och kommunikationsteknologins genomslag på bred front.[35] Detta blir synligt när jag jämför skriftpraktikerna Barton & Hamilton beskriver med de skriftpraktiker deltagarna i min studie deltar i. De vardagliga skriftpraktikerna har i stor utsträckning digitaliserats så att dator och mobiltelefon nu i många fall har ersatt artefakter i pappersform. Alla fem deltagarna i min studie använder mobiltelefon eller dator för att via sms, chatt, Facebook eller mejl interagera med familjemedlemmar och vänner. Dator och mobiltelefon har alltså i stor utsträckning ersatt brev och kort i pappersform i skriftpraktiker med syfte att upprätthålla sociala kontakter. I skriftpraktiker som syftar till att organisera det vardagliga livet använder deltagarna i min studie ofta sin mobiltelefon, exempelvis till att i en digital kalender anteckna tider som ska passas. I skriftpraktiker som syftar till underhållning och avkoppling använder de ofta datorn, t.ex. för att läsa tidningar på internet.

6.2.2 Vardagligt och privilegierat skriftbruk

I avsnitt 1.3.6 redogjordes för skillnaderna mellan vardagligt och privilegierat skriftbruk. Som en väg in i en diskussion om samband mellan vardagligt och privilegierat ges nu först en kort sammanfattning av dessa skillnader.

Vardagligt skriftbruk har sin bas i människors vardagsliv och lärandet av det sker informellt. Människor tar ofta själva initiativ såväl till lärandet som till deltagandet i de vardagliga skriftpraktikerna och detta sker i samband med sysslor och aktiviteter som ingår i deras vardagsliv (Bernstein 1999; Moss 2001; Barton & Hamilton 1998:8, 10). Den kunskap som är integrerad i skriftpraktikerna har en horisontell diskurs (Bernstein 2000:157ff.; Moss 2001; Hjelmér 2012:17f.; Norlund Shaswar 2012*a*). Ett exempel på sådan kunskap kan hämtas från de skriftpraktiker Naz deltar i med syfte att baka till sin cafeteria. När hon lär sig att hitta, kopiera och tolka recept lär hon sig skriftpraktiker som är knutna till en lokal vardaglig kontext och som är inte-

[35] Jfr Gärdenfors & Holsanova 2008 för en jämförelse av nya tekniker för kommunikation.

grerade i en aktivitet som pågår där och då. Med andra ord lär sig Naz skriftpraktikerna som en del av bakningen. Hon avgör själv i vilken ordning hon ska lära sig skriftpraktikerna. Privilegierat skriftbruk har däremot sitt upphov i en privilegierad sociotextuell domän och kännetecknas av en vertikal diskurs. Detta innebär att deltagandet i skriftpraktikerna och det lärande som är integrerat i dem är styrt och kontrollerat utifrån den sociotextuella domänens syften.

En distinktion som ibland har gjorts mellan vardagligt och privilegierat skriftbruk är att vardagligt skriftbruk är ett resultat av människors egna intressen, angelägenheter, initiativ, skapande och kreativitet medan privilegierat skriftbruk är ålagt människor utifrån (Ivanič et al. 2009:54; Barton & Hamilton 1998:253). Exempel på vardagliga skriftpraktiker vilka deltagarna i min studie deltar i som en del av sina vardagsliv utanför sfi:s sociotextuella domän är att läsa rabattkuponger och skriva inköpslista inför matinköp, att läsa recept inför matlagning, att skicka sms, chatta, mejla och använda Facebook för att interagera med familj, vänner och bekanta, att läsa textremsan när man ser på teve, att läsa nyheter i papperstidningar och i tidningar på internet och att leta reda på och att se på kurdiska musikvideor tillsammans med sitt barn. Lärande är en integrerad del av deltagandet i dessa skriftpraktiker. Exempelvis utforskar Karzan hur sociala medier fungerar samtidigt som han använder dem.

Men i sina vardagsliv möter deltagarna även privilegierade skriftpraktiker vilka är knutna till inflytelserika institutioner samt initierade och formade av dessas privilegierade sociotextuella domäner. De fyller exempelvis i blanketter för att få försörjningsstöd från kommunen och läser information från ett försäkringsbolag. Skriftpraktiker i vardagslivet är alltså inte att likställa med vardagliga skriftpraktiker. Exempel på privilegierade skriftpraktiker som deltagarna deltar i som en del av sina vardagsliv utanför sfi:s sociotextuella domän är det läsande och skrivande som Rizgar deltar i för att få tag i en bostad; att fylla i formulär, läsa listor över lägenheter, läsa kartor, läsa mejl samt skriva under kontrakt. Andra privilegierade skriftpraktiker är exempelvis det läsande och skrivande Naz' försäkringsbolag uppmanar henne att göra för att hon ska få ut olycksfallsersättning. Hon ska hämta sin sjukhusjournal på sjukhuset samt diskutera dess innehåll med en läkare för att hennes skada ska dokumenteras.

När jag har studerat deltagarnas skriftpraktiker har det därför blivit klart för mig att vardagligt och privilegierat skriftbruk inte alltid är tydligt åtskilda i deras vardagsliv. Liknande iakttagelser kring samband mellan vardagligt och privilegierat görs av Barton & Hamilton (1998:256). Gemensamt för vardagliga och privilegierade skriftpraktiker i deltagarnas vardagsliv är till att börja med att de ingår i en aktivitet. Läsandet och skrivandet är något de deltar i när de utför en syssla eller strävar efter att nå ett mål, som att

upprätthålla sociala kontakter med släktingar i Kurdistan, att hjälpa barnen med läxorna, att ta körkort eller att bli godkänd på sfi-provet.

Vidare brukar som nämnts det vardagliga lärandet kännetecknas som meningsfullt för deltagaren och detta stämmer med det lärande som deltagarna i denna studie deltar i inom vardagslivet (jfr Barton 2012:140 om vardagligt lärande). Men att lärandet känns meningsfullt betyder inte alltid att deltagaren endast har positiva känslor för det. Tara känner exempelvis att hon borde lära sig mer om datorer men har inte tid till det. Därför är det troligt att hon upplever lärandet av skriftpraktiker kopplade till datorn som artefakt mer kännetecknas av en känsla med tvång än glädje och kreativitet.

En annan del av relationen mellan vardagligt och privilegierat består i att även skriftpraktiker som förefaller självinitierade ofta är en respons på påverkan från en inflytelserik samhällsinstitution. När Naz läser, klipper ut och tar med sig en rabattkupong för att kunna köpa ägg billigare i mataffären är det hon som tar initiativ till att delta i denna skriftpraktik. Deltagandet är inte ålagt henne utifrån. Men samtidigt är skriftpraktiken utformad av den koncern som säljer matvaran. Att kunden måste klippa ut och medföra kupongen för att få ta del av rabatten är inget Naz har inflytande över eller kan ändra på. Omvänt innefattar ofta även de skriftpraktiker som deltagarna i privilegierade sociotextuella domäner blir ålagda att delta i möjligheter för deltagarna att ta initiativ till egna lösningar och strategier för att kunna utföra det som krävs av dem. Koranläsning är exempelvis en skriftpraktik utformad av religionens sociotextuella domän som i detta fall kan betraktas som privilegierad. Inom religionens sociotextuella domän har mönster för koranläsningen utformats. Föreskrifter och värderingar finns knutna till när, var, hur och varför koranen bör läsas. Trots detta har Rizgar och Naz möjlighet att göra egna val när de utför sin koranläsning. I det skriftbruk i vilket deltagarna deltar inom sina vardagsliv är således vardagliga och privilegierade skriftpraktiker sammanvävda.

Nära kopplad till diskussionen om relationen mellan vardagligt, självinitierat skriftbruk och privilegierat, utifrån ålagt skriftbruk är diskussionen om sambanden mellan lokalt och globalt som lyfts av Brandt & Clinton (2002). Efter att ha analyserat det skriftbruk deltagarna i denna studie deltar i ser jag, i likhet med Brandt & Clinton (a.a.) att lokalt, självinitierat skriftbruk inte är avskilt från skriftbruk som är ålagt dem utifrån och som har sitt ursprung i nationella eller globala strukturer. Karzans Facebookanvändning är ett exempel på detta. Att använda Facebook är en nätburen skriftpraktik som har lanserats globalt och som används i ett stort antal länder världen över. Med hjälp av Facebook kan Karzan interagera med människor som befinner sig i Iran. I dessa avseenden kan ”Facebookandet” ses som en global skriftpraktik. Men samtidigt är detta en självinitierad och lokal skriftpraktik i det avseendet att Karzan själv lär sig att använda Facebook i samband med att han håller på med denna aktivitet,

att han kan skapa sina egna rutiner kring när, var och hur han är inne på Facebook och att han kan delta i skriftpraktiken utifrån intressen och syften sprungna ur hans vardagsliv. Lokalt och globalt länkas samman när Karzan sitter hemma i soffan i vardagsrummet och deltar i en skriftpraktik som många andra människor samtidigt deltar i på andra platser och i andra länder. Det som händer kan alltså beskrivas som en *glokalisering* (jfr Lee & Barton 2011:56) där lokala och globala faktorer möts och samverkar i skriftpraktiken.

Ett annat perspektiv på relationen mellan vardagligt och privilegierat, eller, som man också kan säga, dominant skriftbruk, finns hos Karlsson & Nikolaidou (2012:236). I stället för att tala om skriftbruk som antingen huvudsakligen vardagligt eller huvudsakligen dominant väljer de att diskutera tre identiteter eller kulturella mönster med betydelse för skriftbruket: det personliga, det professionella och det institutionella. Relationen mellan vardaglig – dominant och professionell, personlig och institutionell ser ut så här enligt Karlsson & Nikolaidou (Figuren är hämtad från Karlsson & Nikolaidou 2012:238):

Vardaglig		Dominant
Personlig	Professionell	Institutionell

Figur 4. Begreppen vardaglig, dominant, personlig, professionell, institutionell.

Som nämnts i avsnitt 2.1 skapas den personliga identiteten utifrån personliga upplevelser och uppfattningar medan den professionella identiteten är knuten till interaktionen med arbetskamraterna och den institutionella identiteten är kopplad till deltagarens position inom den rådande institutionella ordningen (Karlsson & Nikolaidou 2012:239f.). Jag sympatiserar med Karlsson & Nikolaidou när det gäller behovet av att problematisera sambanden mellan vardagligt och privilegierat i människors skriftbruk. Här finns komplexa samband som inte bör döljas på det sätt som kan ske i en dikotomi. Däremot är jag inte övertygad om att lösningen är att begreppen byts ut. Relationen mellan det vardagliga och privilegierade kan problematiseras även när begreppen behålls. Och frågan är i vilken utsträckning begreppen personlig, professionell och institutionell kan ersätta begreppen vardagligt och privilegierat. Skriftbruket inom arbetslivets sociotextuella domän, vilket Karlsson & Nikolaidou utforskar i sin artikel, kan diskuteras utifrån dessa begrepp, men för andra sociotextuella domäner, exempelvis religionens och fritidens, är den professionella identiteten inte i fokus för skriftbruket. Därmed återstår personlig och institutionell identitet, alltså återigen två begrepp

som i lika hög grad som vardaglig och privilegierad riskerar att uppfattas som en dikotomi.

6.2.3 Identifikation och identiteter i vardagslivets skriftpraktiker

Som tidigare påpekats är identifikation och identiteter centrala aspekter för människors deltagande i skriftpraktiker (Ivanič 2006:21; Ivanič et al. 2009:187; Satchwell & Ivanič 2009). Nära knutna till människors identifikation i förhållande till skriftpraktiker är även deras relationer till de människor som de interagerar med under skrifthändelserna. Det kan exempelvis vara relationen till sitt barn som man hjälper med läxan eller sitt syskon som man skriver ett mejl till. Den person man interagerar med kan finnas närvarande på samma plats och / eller vid samma tidpunkt alternativt vara närvarande i den text som läses men varken dela tid eller plats med läsaren.

Framträdande bland de sociala identiteter som aktualiseras i deltagarnas skriftpraktiker i vardagslivet är etnisk identitet, föräldraidentitet, könsidentitet och religiös identitet. Även när en av dessa identiteter lyfts fram mer än de andra i deltagarnas berättelser är de aldrig separata och oberoende av varandra utan de olika aspekterna samverkar konstant under identifikationsprocessen. I denna process samverkar också deltagarnas personliga identitet, dvs. deras privata uppfattning om vilka de är, med de sociala identiteter de omfattar, omformar eller avvisar. I de följande avsnitten diskuteras samband mellan deltagarnas skriftbruk i vardagslivets sociotextuella domäner och deras identitet. Först diskuteras etnisk identitet, därefter föräldraidentitet, sedan könsidentitet och slutligen religiös identitet.

6.2.3.1 Etnisk identitet

Som tidigare nämnts när det gäller identifikation finns två lager i deltagarnas berättelser. Dels kan en analys göras av innehållet i det de berättar om sitt skriftbruk, dels kan en analys göras av hur identitet konstrueras i samband med att de skapar sin berättelse med hjälp av språkliga medel. Deras skapande av identitet kan därmed beskrivas som en gemensam process där både deltagaren och deras samtalspartner, alltså jag, deltar.

I berättelserna är ett framträdande drag att deltagarna skapar etnisk identitet i relation till svensk identitet, Sverige och svenskar, och att de i relation till detta identifierar sig som kurd, invandrare eller främling. Troliga orsaker till att relationen mellan det svenska och det icke-svenska är framträdande i berättelserna är att intervjuerna äger rum i Sverige som är det land dit de har migrerat och att den person de samtalar med i intervjuerna är svensk. Dessa orsaker ligger bakom att deltagarna aktualiserar svenskar som en etnisk grupp vilken de förhåller sig till när de berättar om skriftpraktikerna i sitt vardagsliv i dag. Zyan är den av deltagarna som

tydligast och mest återkommande i relation till sina skriftpraktiker uttrycker att hon är en främling i Sverige. Hon säger t.ex. att det här landet, dvs. Sverige, är främmande för såväl henne som hennes barn och att hon därför genom läxläsning behöver visa barnen rätt väg.

Främlingskap aktualiseras också i relation till det svenska språket och ofta handlar det här om egna framgångar eller tillkortakommanden när det gäller att läsa, skriva eller samtala på svenska. Ett sådant exempel är när Naz berättar om ett samtal hon haft med sin handläggare på sitt försäkringsbolag och säger att hon bett handläggaren prata långsammare med motiveringen ”Måste du veta jag är invandrare.” Ett annat exempel är när Naz berättar för mig om sina svårigheter med att från försäkringsbolaget få ut ersättningen för sin tandskada och i samband med detta jämför sig själv med mig. Som vi sett säger hon då att hennes språkliga svårigheter gör det svårt för henne att få ut ersättning från försäkringsbolaget. Men som en motpol till berättelser om främlingskap och svårigheter med det svenska språket väver deltagarna även in berättelser om hur de i dag klarar av skriftpraktiker i vardagslivet bättre än de gjorde när de var nyanlända i Sverige. Zyan förklarar exempelvis att i dag brukar hon inte längre behöva ta med inköpslista när hon handlar, och Naz berättar att i dag förstår hon det mesta som står i den post familjen får. Att deltagarna understryker sin egen kompetens, sina förmågor och de strategier som de behärskar ger uttryck för en optimism som blandas med den utsatthet som även finns i berättelserna.

Vidare skapas ibland identitet i relation till hemlandets regim. Karzan identifierar sig som kurd när han berättar om hur han på kurdiska webbsidor läser nyheter om att Irans regim på olika sätt förtrycker kurder i landet. Kurdisk identitet skapas här när Karzan upplever och uttrycker ett motstånd mot övergrepp på kurder begångna av det iranska styret.

Dessutom tydliggörs skapandet av etnisk identitet ibland genom deltagarens språkval under intervjuerna. Rizgar väljer under den största delen av intervjuerna att tala engelska. Denna diskursiva strategi överensstämmer med innehållet i hans berättelser om sina skriftpraktiker exempelvis när han berättar att han ofta läser nyheter på engelska och att han använder sina kunskaper i engelska när han försöker förstå innehållet i svenska texter. Vad han säger och hur han formulerar detta stämmer överens och båda perspektiven bidrar till slutsatsen att för honom är den personliga identiteten som en internationell person viktig. Rizgar är den ende av deltagarna som identifierar sig som en internationell person i relation till de skriftpraktiker han deltar i inom vardagslivet.

För de deltagare som har barn aktualiseras den egna etniska identiteten som kurd i skriftpraktiker där ett av syftena är att skapa kurdisk identitet hos barnen. Karzan introducerar sin son i kurdisk musik genom att låta honom se och lyssna på kurdiska musikvideor. Naz och Zyan skriver på kurdiska när de skriver sms till sina barn. Zyan förklarar att orsaken till att hon skriver på

kurdiska är att hon vill att barnen ska lära sig att läsa och skriva på kurdiska. Dessa skriftpraktiker kan beskrivas som exempel på att föräldern guidar och introducerar barnet i kurdisk kultur och kurdiskt språk. Att barnens kurdiska identitet är viktig för deltagarna kan ses i ljuset av en egenskap hos etnisk identitet, nämligen att den växer i betydelse i sammanhang där den uppfattas vara hotad (Hylland Eriksen 2010:92). När barnen växer upp i Sverige är det ingen självklarhet att de kommer att kunna läsa och skriva på kurdiska och identifiera sig som kurder.

6.2.3.2 Föräldraidentitet

Andra skriftpraktiker där föräldrar vägleder sina barn är sådana där de hjälper barnen med läxor. Sådana skriftpraktiker berättar Naz och Zyan om. När Zyan berättar om läxläsningen med barnen överlappas identiteten som förälder av identiteten som lärare. Att föräldrar på detta sätt ser sig själva som sina barns lärare är en faktor som är av stor betydelse för hur barnen lyckas i skolan. Detta är något som konstaterats inom skriftbruksstudier av bl.a. Heath (1986:157ff.; Nauclér 2004:442f.). Förutom skriftpraktiker där föräldrarna vägleder barnen finns också skriftpraktiker där relationen mellan förälder och barn är den motsatta, dvs. där det är barnet som guidar föräldern. Detta gäller skriftpraktiker där texter på svenska läses och skrivs. Här är barnet som har större språkkunskaper och som därmed har möjlighet att hjälpa föräldern. Zyan berättar exempelvis att hon ibland vänder sig till sin dotter med frågor om vad det står i posten. Vad som händer med relationen mellan förälder och barn när det blir barnet som kan vägleda föräldern i stället för tvärt om kommer även att diskuteras i avsnitt 6.3.4.2 nedan.

6.2.3.3 Könsidentitet

I skriftbruksforskning framkommer att det finns samband mellan mäns och kvinnors ansvar för hushållssysslor och deras deltagande i skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän (Barton & Hamilton 1998:175). Som nämnts återkommer de kvinnliga deltagarna i min studie vid flera tillfällen till brist på tid som ett skäl för att de inte deltar i skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän. Studierna, omvårdnaden om barnen, hushållsarbetet och besök av gäster upptar deras tid. I likhet med de kvinnliga främst kurdiska sfi-studerande i Lundgrens (2005) studie konkurrerar hushållet och omvårdnaden om barnen om Naz', Zyans och Taras tid och uppmärksamhet. När tiden inte räcker till för vardagslivets skriftpraktiker verkar skriftpraktiker inom fritidens sociotextuella domän som syftar till underhållning och avkoppling, vara de som i första hand prioriteras bort. Skriftpraktiker inom hemmets sociotextuella domän som syftar till att ta hand om hushåll och barn, som att läsa och besvara posten samt att hjälpa barnen med läxorna, prioriteras däremot inte bort. Detta

tyder på att de skriftpraktiker som syftar till omvårdnaden om andra i kvinnornas fall går före skriftpraktiker som syftar till egen underhållning eller avkoppling, vilket överensstämmer med iakttagelser hos Lundgren (2005:134).

Tidsbristen påverkar även kvinnornas deltagande i skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. För Zyan begränsas exempelvis den tid hon har för sfi:s skriftpraktiker av hennes ansvar för barn och hushåll. Det finns paralleller mellan den situation hon befinner sig i och den situation de sfi-studerande kurdiska kvinnorna i Lundgrens (2005) avhandling lever under när det gäller svårigheterna att kombinera studier med ansvar för hem och barn. Lundgren menar att kvinnorna p.g.a. en patriarkal familjestruktur inte har möjlighet att ägna mycket tid åt studier. Zyan kan dock i viss utsträckning avgöra hur mycket tid hon ägnar åt hemmet och barnen å ena sidan och skriftpraktiker kopplade till studier å andra sidan. Hon har således ett förhandlingsutrymme när det gäller hur mycket tid och engagemang hon ägnar åt skriftpraktiker knutna till studier. Det är möjligt att Zyan p.g.a. sin höga utbildning har ett bättre förhandlingsläge i relation till sin man än vad de illitterata kvinnorna i Lundgrens studie har.

Tidsbrist är däremot inte ett tema som kännetecknar de manliga deltagarnas berättelser. Rizgar som är den ende av deltagarna som inte är gift är den ende som uttrycker sig ha gott om tid. För såväl Rizgar som Karzan är skriftpraktiker där de läser och ser nyheter en viktig del av fritiden. Det är troligt att en fördelning av arbetsuppgifterna i hemmet där det i störst utsträckning är kvinnan som har ansvaret för hushållet och barnen är en orsak till att kvinnorna men inte männen berättar om brist på tid för vissa av vardagslivets skriftpraktiker.

Ett samband mellan könsidentitet och deltagarnas skriftpraktiker som redan nämnts när det gäller deltagarnas skriftbrukshistoria (se avsnitt 6.1.2) gäller ny informationsteknologi. Datorn är nämligen en artefakt som i deltagarnas vardagsliv i dag används i mindre utsträckning av kvinnorna än av männen. Tara vill exempelvis bli bättre på att använda dator, bl.a. till att skriva dokument och mejla men hon måste kämpa för att få tid till detta.

6.2.3.4 Religiös identitet

För tre av deltagarna i studien aktualiseras religiös identitet när de berättar om sitt läsande och skrivande. Rizgar och Naz är muslimer. Inom islam är skriftpraktiker där religiösa skrifter läses en central aspekt av religionen. Det är troligt att koranläsningen för Naz och Rizgar fungerar som en ritual. Något som kännetecknar ritualer är att de ofta har fixa former, t.ex. vad gäller tid och rum (Otterbeck 2010:47f.). Detta överensstämmer tydligast med Rizgars koranläsning eftersom han gör detta regelbundet varje morgon. Ritualer beskrivs ibland som ”en del i skapandet av större föreställda gemenskaper” (Otterbeck 2010:47). Men såväl Naz som Rizgar läser koranen

i ensamhet och handlingar som utförs i ensamhet har mindre benägenhet än gemensamma handlingar att leda till en känsla av grupptillhörighet. Därför är det möjligt att koranläsningen för Naz och Rizgar i större utsträckning leder till individuella religiösa kunskaper och erfarenheter än den skapar kollektiv religiös identitet. För Rizgar är relationen till andra muslimer inte okomplicerad. Han tar avstånd från muslimer som gör religionen hård. De muslimerna vill han inte förknippas med utan betonar istället att hans koranläsning är något som endast angår honom själv och Gud.

Inom islam finns en tradition av koranrecitation där tyngdpunkten inte ligger på förståelsen av innehållet i texten utan på att lära sig texten utantill. Koranen i dess arabiska språkdräkt finns i himlen med Gud (Esposito 1991:20f.). Eftersom den är uppenbarad på arabiska lär sig muslimer koranen utantill oavsett om de helt förstår innehållet eller inte. Att lära sig hela koranen utantill ger stor prestige och anses mycket meriterande. Denna tradition påverkar delvis Naz' läsning av koranen. Hon har som mål att läsa hela koranen och menar att om man inte förstår vad man läser så ska man fortsätta läsa i alla fall och kommer så småningom att förstå. Men samtidigt berättar hon att en orsak till att hon läser koranen är att det ger henne råd när hon känner sig nedstämd, vilket visar att hennes läsning även är fokuserad på innehållet i texterna och inte bara själva reciterandet. Under sin barndom fick Naz lära sig att koranen är en speciell bok. Hon är kritisk till det avskräckande sätt de vuxna använde i relation till barnen när barnen skulle lära sig detta men har i dag delvis tagit till sig att koranen är en bok som inte kan behandlas hur som helst. Rizgars koranläsning verkar däremot inte inspirerad av memorerings- och recitationstraditionen. För honom är det inte viktigt att läsa koranen på arabiska. Han kan tänka sig att läsa den på engelska i stället eftersom det viktiga för honom är innehållet och hur läsningen får honom att känna sig. Det är troligt att Rizgar betonar denna del av läsningen eftersom han talar om detta i samband med att han understryker att hans engelskkunskaper har varit av större nytta för honom än hans kunskaper i arabiska och kurdiska.

De skriftpraktiker Karzan deltar i som en del av sitt vardagsliv skiljer sig från Naz' och Rizgars skriftpraktiker. Dels har han en annan religion, dels består hans skriftpraktiker inte av läsning av religiösa skrifter utan syftar främst till att skaffa information om och interagera med andra människor som delar hans tro. För honom är skriftpraktikerna mer inriktade på en social kollektiv religiös identitet än vad Naz' och Rizgars skriftpraktiker är. Att skapa gemenskap med andra yarsanier verkar för honom vara mer centralt än att finna svar på existentiella frågor eller söka tröst i svåra stunder. Det är möjligt att denna prioritering i hans fall beror på att hans religion är en minoritetsreligion vars anhängare i hans hemland Iran blivit förföljda. I Sverige slipper Karzan denna förföljelse men den gruppsammanhållning

som kan orsakas av ett yttre tryck verkar fortfarande påverka hans religiösa identitet och hans skriftpraktiker knutna till religionen.

6.3 Skriftbruket inom sfi:s sociotextuella domän

I detta avsnitt diskuteras de frågeställningar inom det andra frågekomplexet som är inriktade på sfi, dvs. hur skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän kan förstås samt hur deltagarnas identitet i förhållande till skriftpraktikerna kan förklaras.

6.3.1 Syften och skriftpraktiker

De skriftpraktiker som ingår i materialet har delats in utifrån vilket syfte de har. I tabell 7 finns en översikt över skriftpraktikerna. Skriftpraktikerna presenteras och diskuteras nedan utifrån vad de syftar till.

Tabell 7. Skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän

Sociotextuell domän	Skriftpraktiker
Sfi:s sociotextuella domän	• Ämnesstudiernas skriftpraktiker • Bedömningens skriftpraktiker • Närvarodokumentationens skriftpraktiker • Studerandeinflytandets skriftpraktiker • Informationens skriftpraktiker

Syftet att de studerande ska lära sig svenska är på ett övergripande plan gemensamt för samtliga skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän i materialet. Men inom denna gemensamma ram finns skillnader i var fokus ligger i skriftpraktikerna.

Syftet med ämnesstudiernas skriftpraktiker är att de studerande ska lära sig undervisningens innehåll, vilket exempelvis kan vara ordförråd för vardagsrutiner eller böjningen av adjektiv. Detta är den största gruppen av skriftpraktiker i materialet och samtliga deltagare deltar i dessa.

Bedömningens skriftpraktiker syftar förutom lärande till att läraren ska kunna bedöma och examinera deras språkkunskaper. När syftet bedömning aktualiserats under observationen i sfi-klassrummen har det främst handlat om den typ av bedömning som brukar benämnas *summativ* eller *dokumentarisk* (jfr Skar 2013:34; Melén 2014). Instrument i form av exempelvis prov, diktamina eller uppsatser används då för att i efterhand utvärdera den studerandes kunskaper. *Formativ bedömning* där bedömningen är integrerad med det pågående lärandet, har inte varit en lika framträdande del av observationsmaterialet (för *formativ bedömning* se Wiliam 2013:53ff.). Det är möjligt att detta kan bero på att formativ bedömning är svårare att få syn på genom observation än summativ bedömning. Hur framträdande inriktningen på bedömning är i skrifthändelserna varierar dock mellan de olika

klassrummen och lärarna. Tydligast inriktade på bedömning är de skrifthändelser som sker som förberedelse inför ett prov. På de skolor där s.k. *test* används som ett uttagningsinstrument för att avgöra vilka studerande som ska skriva ”det riktiga” nationella provet sker förberedelserna för bedömningen i flera steg, vilket därmed innebär att bedömningen får stort utrymme i undervisningen och de skriftpraktiker som ingår där. Verksamhetens organisation vad gäller nationella sfi-prov innebär då också att proven blir mer styrande för verksamheten. Detta gäller i Zyans, Taras och Naz' klasser.

I analysen av bedömningens skriftpraktiker är Skolverkets (2006) undersökning av tio sfi-verksamheter intressant. Skolverket konstaterar där att inför de nationella slutproven för kurs D utfördes omfattande förberedelser i klassrummen. Syften med förberedelserna är att ta reda på vad de studerande behöver träna på inför de nationella proven, att konkretisera nivån för godkänt betyg på kursen samt att erbjuda de studerande konkret provträning när det gäller exempelvis provens layout, instruktioner och disponeringen av den tid de har till förfogande. Skolverket (2006:49) kommer vidare fram till att det nationella sfi-provet för kurs D av lärarna närmast betraktas som ett examensprov. Provet har därmed en starkt styrande inverkan på undervisningen. Detta stämmer främst överens med mina observationer med skrifthändelserna i Zyans, Taras och Naz' klasser.

När Skolverkets undersökning genomfördes fanns nationellt prov endast för kurs D. I dag när nationella prov även finns för kurs B och C är det troligt att provens styrande inverkan över sfi-undervisningen har stärkts och breddats. En undervisning som främst syftar till att de studerande ska klara sfi-provet är ett exempel på vad som brukar kallas *teaching to the test* (Skar 2013:35). Att undervisningen anpassas till att förbereda för ett prov betraktas som något negativt eftersom undervisningen då får ett mer begränsat innehåll än vad som anges i kursplanen (Skar 2013:35 not 26).

Närvarodokumentationens skriftpraktiker äger rum under korta skrifthändelser där läraren eller de studerande gör en markering på en namnlista eller fyller i sitt namn på ett tomt papper. För de deltagare som uppbär försörjningsstöd från kommunen syftar dokumentationen av närvaron förutom till att sfi-skolan även till att de ska erhålla stödet. Studerandeinflytandets skriftpraktiker består i att de studerande tillsammans med läraren planerar undervisning eller utvärderar undervisning de har deltagit i.

I studerandeinflytandets skriftpraktiker deltar Tara, Naz och Zyan. De läser alla på samma sfi-skola. Det kan finnas ett samband mellan att denna skola drivs av ett utbildningsföretag med vinstintresse och att det inom undervisningen ingår skriftpraktiker som syftar till att de studerande ska få inflytande över undervisningen. Privatiseringen av undervisningen innebär att de studerande betraktas som kunder på en marknad och att denna typ av

skriftpraktiker därför får större utrymme än i skolor som i likhet med Karzans och Rizgars drivs i kommunal regi. Liknande reflektioner om dagens arbetsmarknad gör Nikolaidou & Karlsson (2012*b*:517). De påpekar att inom den nya arbetsordningen utsätts tidigare offentliga verksamheter för konkurrens och skilda former av utvärdering och jämförelse. Inom sfi-utbildning kan de studerandes medinflytande i undervisningen dokumenteras och utvärderas. Utvärderingar kan användas i konkurrenssyfte exempelvis vid upphandlingar av ny utbildning. Men även kommunal sfi-utbildning är påverkad av den nya arbetsordningen och privatiseringen av utbildningsmarknaden i det avseendet att även den konkurrensutsätts genom upphandling. Därför kunde man tänka sig att även den kommunala sfi-verksamheten skulle ha utvecklat fler skriftpraktiker för jämförelse och utvärdering. Detta har jag dock inte lagt märke till i min studie.

Slutligen syftar informationens skriftpraktiker till att läraren ska ge de studerande information om kommande undervisning eller prov eller ge dem praktisk information exempelvis om tömning av skåp inför sommaruppehåll. Till skillnad från studerandeinflytandets skriftpraktiker har de studerande inget inflytande i informationens skriftpraktiker utan här får de ta del sådant som redan är planerat och beslutat.

6.3.2 Artefakter och teknologi

Som nämnts är text i pappersformat den artefakt som är vanligast under skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän i klassrummet medan läroböcker är ovanligare. En av deltagarna, Tara, uttrycker kritik och frustration över att hon får så många stenciler och skulle hellre vilja använda en lärobok. Liknande åsikter framförs av deltagarna i Gustavssons (2007: 38, 163) studie. Gustavsson ser ett samband mellan en stark centrering kring läroböcker i den undervisning som utförs i irakiska Kurdistan och de studerandes önskan att sfi-undervisningen de deltar i skulle utgå från en lärobok. I Sverige finns sedan årtionden tillbaka en vid uppfattning av vad läromedel är och ett fokus på kommunikation i undervisningen. Gustavsson påpekar att detta gäller både för Lgy 70, Lgr 80 och betänkandet *Skola för bildning* inför läroplansförändringarna 1994 (SOU 1992:94). Undervisningspraktiken inom sfi har påverkats av denna syn på läromedel menar Gustavsson. Ofta används autentiska texter som informationsmaterial från myndigheter, blanketter, tidtabeller, annonser, reklam, förpackningar m.m. Jag menar dock att även ekonomiska hänsyn ofta ligger bakom den omfattande användningen av lösa blad och kopior. Det är mindre kostsamt att dela ut kopior än att köpa in läroböcker i klassuppsättningar.

Datorer och annan digital teknologi används i begränsad utsträckning under skrifthändelserna. Denna slutsats drar jag utifrån observationerna av undervisningen, iakttagelser när det gäller tillgången till digital utrustning på skolorna och intervjuerna med deltagarna. En anledning till den begräns-

ade användningen av datorn som artefakt och annan digital teknologi i min studie är helt enkelt skolornas begränsade tillgång till utrustning. Vid alla tillfällen när bärbar dator används under lektionerna hör denna till en enskild deltagare. En annan anledning kan vara att skolorna inte har utarbetade riktlinjer för en aktiv användning av digital teknologi i undervisningen.

En kvalitetsgranskning gjord av Skolinspektionen visar att liknande förutsättningar råder inom många andra sfi-verksamheter. Skolinspektionen (2011:6) konstaterar att endast i ett fåtal av 33 undersökta kommuner har man inom sfi-verksamheten förstått behovet av att använda modern teknik. Detta strider mot riktlinjerna i den kursplan som gällde när fältstudierna utfördes (SKOLFS 2009:2). Där anges att de studerande som en del av utbildningen ska lära sig att använda digitala hjälpmedel: ”Inom sfi ska eleven utveckla sin kompetens att använda olika digitala verktyg och hjälpmedel för information, kommunikation och lärande.” Samma mål återfinns även i den nu gällande kursplanen för sfi (SKOLFS 2012:13).

Tara, Naz och Zyan som endast i begränsad utsträckning använder datorer i vardagslivet utanför sfi-skolan får därmed inte möjlighet att genom deltagande i skriftpraktiker inom sfi-undervisningen utveckla sin användning av datorn som artefakt och digital teknologi. Ovana vid att använda dator i skriftpraktiker inom vardagsliv och studier är med all sannolikhet något dessa tre deltagare delar med många andra sfi-studerande som har sitt ursprung i länder där digital teknologi inom såväl utbildning som arbetsliv används i betydligt mindre utsträckning än i Sverige. För dessa personer är lärande av att använda digital teknologi i skriftpraktiker viktiga för ställningen på den svenska arbetsmarknaden.

6.3.3 Är sfi en privilegierad sociotextuell domän?

Sfi har i denna avhandling beskrivits som en privilegierad sociotextuell domän eftersom den stöds av en inflytelserik samhällsinstitution och har ett skriftbruk som är definierat och utformat utifrån gällande styrdokument. Men samtidigt har sfi-utbildningen, och därmed även den sociotextuella domän som står bakom den, i större utsträckning än andra utbildningar ifrågasatts av politiker och hårdbevakats av massmedia (Lindberg 2009:23). Ända sedan sfi-utbildningen startade på 1960-talet har den varit en kritiserad verksamhet (Sandwall 2013:8f.).

Sedan 1970-talet har utbildningen kritiserats för att ta för lång tid, att många av de studerande avbryter utbildningen samt att den inte är tillräckligt flexibel och individanpassad. Utbildningen har genomgått förändringar bl.a. genom nya kursplaner (SKOLFS 1994:28; SKOLFS 2002:19; SKOLFS 2006:28; SKOLFS 2009:2; SKOLFS 2012:13) samt ny skollag (SFS 2010:800). I samband med dessa förändringar har utvärderingar av sfi-utbildningen gjorts av bl.a. Riksrevisionen (2008),

Statskontoret (2009) och Skolinspektionen (2010, 2011). Vidare har ett antal statliga utredningar utförts: den s.k. sfi-utredningen (SOU 2003:77), utredningar om begränsning av studietiden (SOU 2011:19) samt om individuell anpassning, valfrihet och s.k. sfi-peng (Dir. 2011:81). Sfi har även förändrats till sin organisation, bl.a. genom att man infört konkurrensutsättning i form av upphandling samt närmare koppling till arbetslivet. Hösten 2014 beslutade regeringen om en lagrådsremiss för nya reformer som bl.a. innebar att sfi skulle upphöra som egen skolform och ingå i den kommunala vuxenutbildningen (Arnholm, Björklund & Ullenhag 2014). Men trots alla förändringar av styrdokument och organisation kvarstår kritiken mot sfi bl.a. när det gäller genomströmningen av studerande (Sandwall 2013:9). Ett problem med granskningen och omorganiseringen av sfi-utbildningen är att den ofta har varit ytlig och kortsiktig (Lindberg 2009:23; Sandwall 2013:9). Utbildningens ställning och förtroende har härigenom urholkats, och det ofta på tveksamma grunder.

Även om sfi-utbildningens status är ifrågasatt är sfi en privilegierad sociotextuell domän i det avseendet att domänens skriftbruk är formulerat, reglerat och därmed synliggjort av officiellt lagstadgade styrdokument. Sfi-lärarna som är representanter för denna sociotextuella domän har, trots att deras arbetsinsats under lång tid direkt eller indirekt utsatts för kritik i massmedia, ett stort inflytande över de sfi-studerandes skriftpraktiker så länge dessa deltar i sfi-utbildningen. Trots att lärarnas yrkesroll ifrågasätts genom kritiken har de en överordnad position i relation till de studerande i klassrummet, vilket bl.a. yttrar sig i att den allra största majoriteten av de skrifthändelser som deltagarna i denna studie deltar i inom sfi:s sociotextuella domän initieras och styrs av sfi-lärare. Samtidigt är det möjligt att kritiken mot sfi-utbildningen påverkar lärarrollen och får en inverkan på relationen mellan lärare och studerande under skrifthändelserna i klassrummet.

6.3.4 Identifikation

I min studie blir det tydligt att deltagarnas identifikation är mycket viktig i relation till skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. När det finns samband mellan hur deltagarna identifierar sig och skriftpraktikerna leder detta till att de fullt ut engagerar sig i skriftpraktikerna. När ett sådant samband saknas gör de däremot på olika sätt motstånd mot skriftpraktikerna.

6.3.4.1 Könsidentitet och skriftpraktiker

Könsidentitet är relaterad till tid i det avseendet att de kvinnliga deltagarna i större utsträckning än de manliga lyfter fram att de har för lite tid att utanför lektionerna ägna sig åt skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän. Tidsbristen beror helt eller delvis på att de behöver ägna så mycket tid åt

hushållssysslor och, i Zyans och Naz' fall, även åt att ta hand om sina barn. En strategi för att lösa bristen på tid som både Naz och Tara använder är delta i skriftpraktikerna samtidigt som de utför hushållssysslor. De läser läxor samtidigt som de lagar mat. Förutom att det är troligt att kvinnorna faktiskt ägnar mer tid åt hushållsarbete och barnuppfostran och därför har mindre tid att lägga på sfi-studierna finns ett annat möjligt perspektiv på relationen mellan kön och skriftpraktiker. Det är nämligen också troligt att könsnormer gör att det finns förväntningar på att de kvinnliga studerande ska ägna mycket tid åt hushåll och barnuppfostran och att de därför i intervjuerna lyfter fram tidsbrist som ett tema. Intressant är att trots att de manliga deltagarna inte uttrycker att de har brist på tid att ägna åt sfi-studierna ägnar de ändå ingen eller endast lite tid åt skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän utanför lektionstid.

En annan koppling mellan könsidentitet och skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän finns i den svenska jämställdhetsdiskurs som deltagarna möter inom sfi-undervisningen (Carlson 2002:226ff.). Under några skrifthändelser läses och diskuteras texter som tar upp ämnena feminism och jämställdhet mellan kvinnor och män. Mitt material, såväl när det gäller intervjuer som observationer, innehåller dock till skillnad mot Carlsons (2002:226) studie inga exempel på att deltagarna reagerar emot de förväntningar på jämställdhet mellan könen som finns inom svensk jämställdhetsdiskurs. Det är möjligt att detta beror på att jämställdhetsdiskursen tydligare förs fram i den undervisning deltagarna i Carlsons studie delar i. De helklassdiskussioner som förs om feminism och jämställdhet i mitt observationsmaterial innebär inte främst att förväntningar läggs på de studerande att följa svensk jämställdhetsdiskurs utan består snarare i att lärare och studerande utbyter erfarenheter. Diskussionerna innebär därmed snarare meningsutbyte än jämställdhetsfostran.

Ett exempel i intervjumaterialet som är intressant att analysera i förhållande till svensk jämställdhetsdiskurs är när Zyan berättar om en uppsatsuppgift i form av ett brev som hennes lärare gav henne. Uppsatsuppgiften bestod i att Zyan skulle ge råd till en kvinna som funderade på att skilja sig. Zyan berättar, som ovan visats i avsnitt 5.5.1, att hon svarade att hon tyckte att kvinnan ska skilja sig för att få ett bra liv och att hon inte ska bry sig om vad folk tycker. När Zyan berättar vad hon svarade på brevet uttrycker hon värderingar som är i enlighet med svensk jämställdhetsdiskurs genom att hon ställer kvinnan som individ i centrum och fokuserar på hennes individuella behov framför makens behov eller omgivningens synpunkter.

Jag finner dock att det blir problematiskt om min tolkning av Zyans ställningstagande utgår från att uttryck för jämställdhet beror på påverkan från svensk jämställdhetsdiskurs medan uttryck för traditionella könsroller beror på kurdisk eller islamisk kultur. En sådan tolkning bär drag av

kolonialism genom att den utgår från att jämställdhetssträvan är kopplad till svensk västerländsk kultur medan uttryck för traditionalism, icke-jämställdhet eller förtryck av kvinnor utgår från kurdisk kultur, den orientaliska motbilden till västerlandet (Said 1978:64). Det är möjligt att Zyan när hon i intervjun betonar kvinnans rätt till ett bra liv snarare identifierar sig som högutbildad än att hon förhåller sig till svensk jämställdhetsdiskurs. I så fall handlar den identifikation som äger rum när Zyan berättar i större utsträckning om utbildningsnivå än kön. Zyan är också den av de kvinnliga deltagarna som tydligast uttrycker att hon har ett förhandlingsutrymme när det gäller hur mycket tid hon ägnar åt sfi-studierna respektive hushåll och barn. Periodvis har hon kunnat satsa mer på sfi-studierna och ägna mindre tid åt barnen och hushållet. Det är troligt att hennes högre utbildning gör att hon får ett förhandlingsutrymme i familjen när det gäller hur mycket tid hon ska ägna åt hushåll och barn respektive sfi-studierna.

6.3.4.2 Föräldraidentitet och skriftpraktiker

Föräldraidentitet är en aspekt på identitet som aktualiseras i samband med att ett par av deltagarna, Zyan och Naz, vänder sig till sina barn för att få hjälp med läsande och skrivande på det svenska språket. Detta nämndes i avsnitt 6.2.3.2 i samband med att föräldrar får hjälp av sina barn i skriftpraktiker inom vardagslivets sociotextuella domäner. Här ska sådana situationer i samband med sfi-läxor diskuteras. Som tidigare nämnts innebär en situation där en förälder på detta sätt ber sitt barn om hjälp en förskjutning i relationen mellan dem och deras identiteter i förhållande till varandra. I en sådan situation har barnet större kunskaper om svenskt språk och svenskt samhälle och blir därmed den överordnade experten medan föräldern blir den underordnade. I en sådan situation får barnet ökad makt och föräldern minskad auktoritet (Lundgren 2005:189). Li (2010:45) förklarar att i familjer där barnen är mer integrerade i majoritetskulturen i det nya landet finns en risk att föräldern gradvis förlorar kontrollen och möjligheten att vägleda sina barn. Utifrån min analys av Zyans och Naz' berättelser verkar en sådant totalt och övergripande hot mot deras föräldraidentitet dock inte föreligga. Zyan och Naz söker hjälp av sina barn i vissa skriftpraktiker men i andra skriftpraktiker är det de som vägleder och stödjer sina barn. Exempelvis hjälper Naz sina barn att hålla reda på tider som ska passas medan Zyan undervisar sina barn i skolämnen.

6.3.4.3 Identiteten som sfi-studerande

Att identitet, exempelvis identiteten som sfi-studerande, skapas och omskapas vid skrifthändelser blir extra tydligt när deltagarnas handlingar under skrifthändelser bryter av från det förväntade. Ivanič (2006:13–14) skiljer, som framkommit i avsnitt 1.3.12, på tre olika sätt på vilka människor

konstrueras diskursivt i alla kommunikativa händelser: för det första genom *address* (’tilltal’), dvs. genom andra människors sätt att tala eller skriva till oss, för det andra genom *attribution* (’tillskrivande’), dvs. genom andra människors sätt att tala eller skriva om oss och för det tredje genom *affiliation* (’anslutning’), dvs. genom vårt sätt att tala eller skriva som andra. Till denna lista skulle jag vilja lägga *självrepresentation,* dvs. människors sätt att tala eller skriva om sig själva. Ett exempel på detta är när Rizgar under en skrifthändelse i form av en gruppövning samtalar med en klasskamrat och beskriver sig själv som ”the most laziest student in the whole of Sweden.” Genom detta sätt att tala om sig själv tydliggör Rizgar att han går emot förväntningen om att som sfi-studerande aktivt delta i undervisningen och de skrifthändelser som ingår i den. Han positionerar sig i förhållande till den sociala identiteten som sfi-studerande och tar avstånd från det aktiva deltagande i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän som förväntas vara förknippat med identiteten som sfi-studerande.

Att sfi-verksamheten är organiserad så att de studerande kontinuerligt byter från en grupp till en annan i och med att de avslutar sina kurser innebär att deltagarnas klasskamrater hela tiden byts ut. Detta betyder exempelvis för Rizgar att han och hans klasskamrater ständigt behöver omförhandla sina identiteter. Rizgar deltar t.ex. i en sådan omförhandling när han samtalar med en ny klasskamrat och förklarar att han betraktar skolan som en plats där han dricker kaffe och te och har trevligt. Genom att beskriva sig själv på detta sätt och samtidigt skratta högt befäster han sin personliga identitet som en lat men trevlig och skämtsam person som inte engagerar sig i skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän. Det som händer kan beskrivas som en förhandling om identitet där Rizgar inför den nya klasskamraten visar att han är en person som gör motstånd mot identiteten som sfi-studerande och förväntningarna om att han ska delta aktivt i att lära sig svenska. Identiteten som sfi-studerande är alltså i denna situation förhandlingsbar för Rizgar (jfr Pavlenko & Blackledge 2004:21). Hans motstånd tar sig uttryck dels i *vad* han säger, dels i *hur* han säger det: han väljer att tala engelska istället för svenska. Genom att tala engelska lyfter han fram sin identitet som en internationellt förankrad person snarare än som en invandrare som håller på att lära sig svenska (jfr Lee & Barton 2011:56 om språkval och identitet).

6.3.5 Deltagande, tid och plats

Den aspekt på deltagande som ska diskuteras här är relationen mellan sfi-studerande och sfi-lärare under skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän. Som framkommit är dessa skrifthändelser i min studie huvudsakligen initierade och styrda av lärare. Denna iakttagelse överensstämmer med Westmans (2009:57) resultat när det gäller det skrivande som hon benämner skolstyrt. Lärarens styrning innebär i min

studie bl.a. att de studerande deltar i skrifthändelserna och följer lärarens instruktioner. Två andra aspekter som läraren styr över är tid och plats, eller, annorlunda uttryckt, de tidsmässiga och rumsliga ramarna runt undervisningen. Huvudsakligen utgår de från fastställda scheman för när lektionerna ska inledas och avslutas samt i vilka lokaler den äger rum. Vid vissa tillfällen avviker lärarna dock från sina scheman. I Zyans klassrum sker detta när flera studerande anländer sent och läraren därför inte inleder undervisningen förrän en stund efter den schemalagda tiden. I Karzans klassrum delegerar läraren vid vissa tillfällen en del av sin kontroll över tid och plats genom att inleda en förhandling med de studerande om hur länge skoldagen ska pågå. Detta sker exempelvis den dag gymnasieeleverna i staden tar studenten.

Det är nödvändigt att problematisera bilden av att det är läraren som styr över skrifthändelserna och att de studerande följer. För det första är det inte i alla avseenden möjligt att observera de studerandes deltagande. De kan exempelvis ha andra syften med sitt deltagande än vad läraren har avsett. I de fall de studerande på ett synbart sätt frångår från lärarens instruktioner blir det ofta tydligt genom lärarens, klasskamraternas eller deltagarens egna reaktioner att deltagaren har avvikit från ett förväntat handlingsmönster. Detta är exempelvis fallet när Rizgar vid upprepade tillfällen lämnar klassrummet under skrifthändelser eller när Tara läser tidningen i stället för att läsa den fabel läraren har instruerat henne om att läsa.

Vidare är relationen mellan studerande och lärare påverkad av en diskurs som säger att lärare har rätt att ställa personliga frågor till de studerande och att de studerande då förväntas svara på dem. De studerande förväntas däremot inte på motsvarande sätt ställa personliga frågor till lärare. Rizgar gör motstånd mot denna diskurs genom att skämta och hitta på fantasifulla berättelser om sig själv. På så sätt kan han undvika att ge information om sitt privatliv men ändå delta aktivt i skriftpraktikerna.

6.3.6 Lärande inom sfi:s sociotextuella domän

Sfi-studerande är en mycket heterogen grupp människor vad gäller faktorer som har betydelse för lärandet. Trots att deltagarna i denna studie alla är kurder finns stor variation mellan dem vad gäller ålder, utbildningsnivå, yrkeserfarenhet, antal år i Sverige, familjesituation, framtidsplaner och identifikation i förhållande till studierna. Deras förutsättningar och incitament att lära sig svenska genom att delta i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän varierar därmed också.

Vuxnas lärande brukar, som framhållits i avsnitt 1.3.12, beskrivas som reflekterande och grundat i livserfarenhet (Barton et al. 2007:25). Vuxna anses vidare kunna lära sig såväl genom informella som formella lärandeprocesser både inom och utanför klassrummet. Deras lärande betecknas inom forskningen som mer självständigt än barns. För det första menar jag att det är viktigt att modifiera denna beskrivning av vuxnas lärande utifrån

sociokulturella förutsättningar. När det gäller att vuxnas lärande sker självständigt menar jag i likhet med Gustavsson (2007) att detta delvis måste ses bl.a. utifrån de pedagogiska och didaktiska förutsättningar som rått under den undervisning som de deltagit i tidigare under sina liv. Vuxna som under barndom och uppväxt har socialiserats in i ett skolsystem som kännetecknas av lärarens styrning kan även när de deltar i sfi-undervisning ha lättare att finna sig tillrätta i en undervisning som är lärarstyrd. I studien har framkommit att det är viktigt att det finns en överensstämmelse mellan deltagarnas uppfattning om vilka de är och de identiteter de erbjuds inom sfi-utbildningen. En sådan överensstämmelse är nämligen av vikt för att deltagarna ska engagera sig i skrifthändelserna och i att lära sig svenska. Rizgars deltagande i skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän leder exempelvis sällan till djuplärande eftersom han inte tar till sig den sociala identitet som sfi-studerande som är integrerad i skriftpraktikerna (för samband mellan identifikation och lärande, jfr Ivanič 2006; Gee 2007:54). Detta samband mellan identifikation och lärande utvecklas vidare nedan i avsnitt 6.4.

Som nämnts i avsnitt 2.4 är det enligt Barton et al. (2007:18) fyra faktorer som påverkar en människas deltagande i lärande i formella kontexter: hennes livshistoria, hennes nuvarande identiteter, de omständigheter hon lever under för närvarande och hennes föreställning om framtiden. De olika faktorerna påverkar olika människors liv och lärande i varierande utsträckning. Utifrån min studie blir det tydligt att för vissa sfi-studerande är yrkesidentitet knuten till det tidigare arbetslivet av central betydelse medan andra i högre grad bygger sina identiteter kring sina planer för framtiden. Det varierar således hur viktig skriftbrukshistoria respektive framtida skriftbruksplaner är för vuxna studerandes identifikation och lärande inom sfi:s sociotextuella domän i dag.

Sambanden mellan samarbete och lärande är intressanta att undersöka. Från Karzans klassrum finns exempel på att samarbete mellan de studerande är en viktig del även av skriftpraktiker som syftar till bedömning. Ett exempel på detta är när Karzan deltar i en skrifthändelse i form av diktamen. Här kunde man tänka sig att läraren inte skulle tillåta att de studerande samarbetar för att hon skulle vilja bedöma dem enskilt (jfr Moss 2001) men så är inte fallet. Detta är intressant eftersom det inom tidigare forskning framhållits att samarbete vanligtvis inte kännetecknar skrifthändelser som syftar till bedömning av de studerandes kunskaper (Moss 2001).

6.4 Samband och skiljelinjer mellan skriftbrukshistoria och skriftbruk i dag

I detta avsnitt följer diskussion utifrån den tredje frågan i det första frågekomplexet. Här undersöks alltså hur deltagarnas skriftbrukshistoria kan påverka deras skriftpraktiker i vardagslivets sociotextuella domäner respektive i sfi:s sociotextuella domän. I fokus för framställningen är sam-

banden mellan deltagarnas skriftbrukshistoria, deras identiteter och deras skriftbruk i dag. De identiteter jag väljer att diskutera är elevidentitet och yrkesidentitet.

I materialet finns en stor variation vad gäller hur deltagarna identifierar sig och vilken koppling som finns mellan deras skriftbrukshistoria och deras identiteter i dagens skriftbruk. Betydelsen av skriftbrukshistoriens identiteter varierar både när det gäller *hur* viktiga identiteterna knutna till skriftbrukshistorien är för deltagarna i dag och när det gäller *vilka* identiteter från skritbrukshistorien som är viktiga för dem i dag.

I studien har framkommit att identifikation är viktigt för att lärande ska ske (jfr Ivanič 2006). Deltagarnas skriftbrukshistoria är viktig i de processer där deras identitet skapas. Därmed kan skriftbrukshistoria fungera som en viktig länk för att deltagarna ska känna igen sig i de identiteter de erbjuds i samband med de skriftpraktiker de deltar i idag.

6.4.1 Elevidentitet

Deltagarna i studien har från barndom och uppväxt erfarenheter av ett skolsystem som var mer lärarstyrt än vad sfi-utbildningen är. Två av deltagarna, Zyan och Tara, uttrycker önskemål om en mer lärarstyrd undervisning inom sfi. Tara vill ha mindre eget arbete och mer lärarstyrd undervisning. Zyan tycker inte att läraren ska tillfråga de studerande om vad de vill lära sig utan själv planera undervisningens uppläggning. Det är intressant att fråga sig vad som händer när studerande med sådana önskemål deltar i sfi-utbildning där studerandeinflytande enligt styrdokumenten ska kännetecknа undervisningen. I den kursplan för sfi-utbildningen som gällde under fältstudierna (SKOLFS 2009:2) finns följande formulering i avsnittet *Utbildningens syfte*:

> Utbildningen ska rikta sig till personer som har olika erfarenheter, livssituation, kunskaper och studiemål. Utbildningen ska planeras och utformas tillsammans med eleven och anpassas till elevens intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål.

Gustavsson (2007:278f.) påpekar det paradoxala i att den kommunikativt orienterade undervisning som präglar sfi å ena sidan bygger på dialog, å andra sidan inte tar hänsyn till de studerandes önskemål när det gäller uppläggningen av undervisningen. Inom denna undervisning ligger fokus på språk som kommunikation (Gustavsson 2007:24ff.). Lärarens uppgift blir inte främst att styra utan att ge vägledning, uppmuntran och återkoppling. Autonomi, studerandecentrerad undervisning och självständigt lärande sätts i centrum. Önskemål om en mer lärarstyrd undervisning får därmed inget gehör inom den kommunikativt orienterade undervisningen (Gustavsson 2007:278f.).

Man kan fråga sig om det inte kan vara så att för vissa studerande som har mångåriga erfarenheter från ett mer lärarstyrt utbildningssystem skulle lärandet av svenska inom sfi-undervisningen främjas av en mer lärarstyrd uppläggning. Samtidigt är dock önskemålen om högre grad av lärarstyrning inte lika framträdande i min studie som i Gustavssons. Tre av deltagarna i min studie uttrycker inga sådana önskemål.

6.4.2 Yrkesidentitet

Bland deltagarna finns en variation vad gäller frågan hur viktig yrkesidentiteten från arbetslivets sociotextuella domän i hemlandet är för identifikationen i förhållande till dagens skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän. Två av deltagarna, Zyan och Rizgar, hade innan migrationen till Sverige en överordnad och respekterad position i arbetslivet. Zyans skriftpraktiker i Kurdistan var kopplade till en ansedd och inflytelserik lärarroll. Rizgar hade i sitt HSE-arbete en ansvarsfull position med inflytande över många arbetare och deltog i en mängd olika skriftpraktiker. Därmed hade båda också tillgång till privilegierade skriftpraktiker inom arbetslivets sociotextuella domän. Rizgar och Zyan är också de deltagare för vilka yrkesidentiteten är mest betydelsefull för hur de identifierar sig i dagens skriftpraktiker och för vilka skiljelinjerna mellan skriftbrukshistoria och dagens skriftbruk är tydligast.

För Zyan och Rizgar innebär migrationen till Sverige en saknad efter yrkeslivet och yrkesidentiteten samt en förlust av tillgång till privilegierade skriftpraktiker. I arbetet hade Rizgar även en nyckelroll där han i sina skriftpraktiker fungerade som en förmedlande länk mellan anställda med olika språk och kultur. Denna nyckelroll förlorade han när han lämnade landet. Den förlust Zyan och Rizgar upplever innebär att de har svårt att identifiera sig som sfi-studerande och för Rizgars del även att han upplever en brist på motivation att delta aktivt i skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän. Att han fortfarande i stor utsträckning identifierar sig med HSE-yrket och att denna identitet är så stark för honom gör att han har svårt att ta till sig identiteten som sfi-studerande. Han ser inte att han har behov av att lära sig svenska eftersom han finner för troligt att han kommer att söka arbete på en internationell arbetsmarknad. Yrkesidentitetens betydelse manifesteras även genom att han har sparat dokument från sitt arbete med HSE, vilka han har tänkt använda när han ska söka arbete i framtiden. Dessa dokument kan därmed sägas utgöra en brygga mellan hans skriftbrukshistoria och hans framtidsplaner. Att Rizgars yrkesidentitet är framträdande hör också samman med att han ser skolgång och utbildning som ett för honom avslutat kapitel. Detta sammantaget innebär att han inte identifierar sig som sfi-studerande, ser sfi-studierna mest som ett tidsfördriv, har svårt att fokusera och inte lär sig mycket svenska av de skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän som han deltar i.

För Zyan som identifierar sig som högutbildad lärare är det i dag svårt att ta till sig identiteten som sfi-studerande och studera tillsammans med personer som hon menar saknar erfarenhet av utbildning. När Zyan uttrycker kritik mot sfi-utbildningen gör hon det ibland i form av en jämförelse med de erfarenheter hon har av skriftpraktiker med anknytning till arbetet som lärare i Kurdistan. När hon uttrycker värderingar kring hur läraren bör delta i skriftpraktiker identifierar hon sig som lärare. För henne uppstår en spänning mellan hennes identiteter som gymnasielärare och sfi-studerande.

Karzan däremot, som endast har grundskoleutbildning och som utförde hårt kroppsarbete där inga skriftpraktiker ingick är den deltagare som uttrycker sig mest positivt om sfi-utbildningen och de skrifthändelser han deltar i där. Han har mindre att förlora och mer att vinna på att engagera sig i skrifthändelserna inom sfi:s sociotextuella domän än vad Zyan och Rizgar har. Att återvända till skolbänken blir för Karzan en nödvändighet för hans liv i Sverige och en ny chans bl.a. till att få tillgång till privilegierade skriftpraktiker.

Naz var i likhet med Zyan lärare i Kurdistan men har ingen universitetsutbildning och undervisade på lägre skolstadier. En upplevelse av förlust av arbetslivets skriftpraktiker är inget framträdande drag i Naz' skriftbrukshistoria. Även om Naz liksom Zyan uttrycker kritik mot sfi-utbildningen lyfter hon inte som Zyan fram sina erfarenheter av skriftpraktiker i sitt läraryrke. För Naz är identiteten som lärare mindre central än vad den är för Zyan och därmed uppstår inte på samma sätt en problematik i relation till den sociala identiteten som sfi-studerande.

Tara hade ännu inte börjat yrkesarbeta när hon lämnade Kurdistan men hon deltog i en sjukgymnastutbildning som nästan var avslutad. I dag ångrar hon att hon inte avslutade utbildningen innan hon kom till Sverige. Denna ånger implicerar en förlust av en framtid som sjukgymnast och därmed en enklare väg till arbete i Sverige.

Men för personer som i likhet med Rizgar och Zyan har svårt att identifiera sig som sfi-studerande går det att åstadkomma en koppling mellan skriftbrukshistoria och dagens skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän. Detta innebär i sin tur att det går att åstadkomma en identifikation som gör att den studerande mer aktivt deltar i att lära sig svenska. När det gäller Rizgar sker detta genom att undervisningen anknyter till hans yrkesidentitet. Genom anknytningen till den yrkesidentitet som är sammanvävd med hans skriftbrukshistoria kan Rizgar i undervisningen erbjudas en identitet som han är intresserad av och känner igen. Rizgar berättar om en lektion när en gäst bjuds in till klassen och Rizgar inser att gästen har samma yrke som han själv. När gästen talar och skriver på tavlan blir Rizgar därför intresserad och vill delta aktivt i undervisningen. Att Rizgar i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän erbjuds en identitet som han känner igen sig själv i förekommer dock bara vid detta tillfälle i materialet.

Vidare innebär inte tidigare tillgång till privilegierade skriftpraktiker som därefter förlorats enbart problem. Det finns ett samband mellan Zyans och Rizgars erfarenheter från sina tidigare arbetsliv och att de är de deltagare som uttrycker störst självförtroende när det gäller deras personliga förutsättningar för lärande samt betraktar de texter och uppgifter lärarna ger dem som lätta.

6.4.3 Identifikation – pedagogiska och didaktiska implikationer

Jag vill även reflektera en aning kring de pedagogiska och didaktiska implikationerna för sambanden mellan skriftbrukshistoria och skriftpraktiker inom sfi:s sociotextuella domän. För att förbättra förutsättningarna för lärande är det för det första av stor vikt att de studerande som en del av skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän erbjuds identiteter som de kan ta till sig av. I sfi-klassrummet kan det vara så att läraren bara skymtar en liten skärva av vem den sfi-studerande är och vilka erfarenheter han eller hon har. Vuxna har under sin skriftbrukshistoria ofta hunnit få stor erfarenhet av att delta i skriftpraktiker inom ett stort antal olika sociotextuella domäner och hunnit utveckla olika sociala identiteter och värderingar genom och i förhållande till dessa (Barton et al. 2007:21). I vilken utsträckning identiteterna och värderingarna är viktiga i dag och vilken av dem som är mest centrala varierar från individ till individ. Genom att undervisningen består av skriftpraktiker som de studerande upplever vara värda att investera tid, möda och engagemang i ges goda förutsättningar för lärande.

Men hur kan läraren få reda på vilka identiteter som är mest centrala för de studerande? Alla studerande är, som vi sett i avsnitten om Rizgar, inte redo att berätta om sitt privatliv. Frågan är därför hur läraren kan öka sin kunskap om de studerandes identiteter knutna till deras skriftbrukshistoria utan att hota de studerandes integritet. För det första är det viktigt att det byggs upp en relation mellan de studerande och läraren som utgår från ömsesidig respekt och tillit (Barton et al. 2007:109). Den studerande behöver känna att han eller hon blir behandlad som en vuxen av läraren och samtidigt känna att läraren är kompetent och professionell. Läraren kan exempelvis lyfta fram den studerandes kompetens inom ett visst område, som Taras lärare gjorde genom att kalla henne *matematiker* (se avsnitt 5.6.3). När en god relation har byggts upp mellan lärare och studerande är det troligt att de studerande är redo att i undervisningen dela med sig av delar av sin skriftbrukshistoria. Ivanič et al. (2009:194ff.) redogör för konkreta metoder som i deras studie användes för att kartlägga, tydliggöra och påminna de studerande om deras skriftpraktiker i vardagslivet utanför klassrummet. Bland annat fick de studerande göra en övning som de kallar *the clock activity* (’klockaktiviteten’) där de fick rita en klocka och vid klockslagen anteckna

vilka aktiviteter de utförde och vilka skriftpraktiker som ingick i dem.[36] Sådana metoder menar jag även kan användas för att hjälpa de studerande att minnas vilka skriftpraktiker de deltagit i tidigare under sina liv. På så sätt blir de påminda om hur läsande och skrivande har varit integrerat i deras liv under deras skriftbrukshistoria. Då ökar även förutsättningarna för att de ska bli medvetna om vad som i dag är viktigt för dem i livet, vilka de är och hur de ser på sig själva, m.a.o. deras sociala identiteter och deras jag. Vidare är det positivt om även läraren under lektionerna deltar i aktiviteter där de konkret kartlägger skriftpraktikerna i sin egen skriftbrukshistoria och berättar för de studerande om detta. Därigenom kan ömsesidighet mellan lärare och studerande skapas, vilket kan motivera de studerande till att öppna upp och berätta om sina skriftpraktiker. För att inte hota de studerandes integritet är det viktigt att de själva får avgöra om de sedan vill dela med sig av denna kunskap till läraren och de medstuderande. I de fall de studerande i anslutning till kartläggningen av skriftpraktikerna inte vill berätta om sitt privatliv går läraren miste om en källa för information om den studerandes identifikation och identiteter. Men en positiv konsekvens av övningar som klockaktiviteten är dock att den studerande härigenom har fått möjlighet att själv tänka igenom sambanden mellan sin skriftbrukshistoria och sina identiteter. Därigenom ges den studerande ändå möjlighet att få en ökad medvetenhet om i vilka avseenden sfi:s skriftpraktiker är av betydelse för hans eller hennes framtid, vilket förhoppningsvis leder till ökad motivation och förbättrade förutsättningar för lärande.

6.5 Samband och skiljelinjer mellan skriftbruk i vardagslivet och inom sfi

I detta avsnitt diskuteras det tredje frågekomplexet, dvs. hur sambanden och skiljelinjerna mellan skriftpraktikerna i vardagslivets sociotextuella domäner och sfi:s sociotextuella domän kan förklaras.

6.5.1 Konflikter och skiljelinjer

I vissa situationer uppstår i klassrummet en motsättning mellan den formella lärosituationen och de studerandes försök att i undervisningen föra in erfarenheter från sina vardagsliv. När de studerande refererar till sina vardagsliv kan läraren ibland uppfatta detta som att de inte följer de ramar för undervisningen som hon har satt upp. Detta kan läraren uppfatta som problematiskt eftersom hon som representant för sfi:s sociotextuella domän har ansvar för att styra över aspekter som skrifthändelsers syfte och initiering, vilka texter som ska ingå, vilka personer som ska delta och vilka språk

[36] Inom det projekt Ivanič et al. (2009) utförde finns en hemsida med tydliga beskrivningar och förklaringar av de pedagogiska aktiviteter man använde. Här beskrivs bl.a. klockaktiviteten. Se http://www.lancaster.ac.uk/lflfe/Workshop%20Materials/workshopmaterials.htm (hämtad 2014-10-06).

som ska talas och skrivas. En skrifthändelse där en sådan konflikt uppstår beskrivs exempelvis i avsnitt 5.4.3.5. Skrifthändelsen äger rum i Naz' sfi-klassrum under en genomgång av ett prov de studerande har skrivit som en förberedelse inför det nationella sfi-provet på C-nivå. Som beskrivits består konflikten i att läraren och de studerande har olika perspektiv på skriftpraktiken att skriva meddelande. Medan Naz och hennes klasskamrat Jarunee vill föra in erfarenheter från skriftpraktiken att skriva sms som de deltar i inom vardagslivets sociotextuella domän är läraren inte beredd att låta dem göra det. Hennes syfte är så tydligt inställt på bedömning, närmare bestämt att de studerande ska klara sfi-provet, att hon inte är beredd att öppna upp för de studerandes erfarenheter från vardagslivet. Syftet bedömning som är knutet till sfi:s sociotextuella domän styr utifrån lärarens perspektiv över skrifthändelsen.

Ett annat exempel kan hämtas från Karzans klassrum och finns beskrivet i avsnitt 5.3.3.7. När en av Karzans klasskamrater vill lyfta in erfarenheter från vardagslivet talar hon med klasskamraterna på arabiska. Genom samtalet på arabiska får hon veta hur hon på svenska ska förklara för läraren att hennes bror har blivit svensk medborgare. Läraren markerar att de studerande inte bör tala arabiska utan ska tala svenska. Denna reglering av de studerandes språkval under skrifthändelser i klassrummet medför en begränsning av deras möjligheter att förmedla sina erfarenheter från vardagslivet. Men i den beskrivna skrifthändelsen utför de studerande trots lärarens uppmaning om att tala svenska dock ett samarbete som hjälper Karzans klasskamrat att formulera det hon vill ha sagt. I detta samarbete deltar delvis även läraren.

Dessa två exempel visar hur lärare ibland begränsar de studerandes möjligheter att i sfi:s skriftpraktiker knyta an till sina erfarenheter av vardagslivets skriftpraktiker. Genom denna begränsning minskas också de studerandes chanser att i sitt lärande inom sfi:s sociotextuella domän ta vara på de kunskaper och färdigheter som de under tidens gång tillgodogjort sig genom sitt vardagsliv.

Men här är det viktigt att understryka att läraren fungerar som representant för sfi:s sociotextuella domän. Hennes aktivitet i klassrummet är därför i viss utsträckning styrt genom tämligen sega strukturer. Undervisningen är reglerad bl.a. av styrdokumenten samt genom de ekonomiska ramar som reglerar undervisningsverksamheten. Det är även möjligt att lokal undervisningskultur påverkar interaktionen mellan lärare och studerande i klassrummet. Därför finns även ramar för den enskilda lärarens möjligheter att öppna upp sfi:s sociotextuella domän för de studerandes erfarenheter från vardagslivets sociotextuella domäner.

6.5.2 Samband och skiljelinjer mellan skriftpraktiker inom sfi och vardagsliv

Här diskuteras samband mellan deltagarnas skrifthändelser inom sfi:s och vardagslivets sociotextuella domäner. Som framkommit förekommer i observationsmaterialet från sfi-klassrummen tre olika slag av överlappningar mellan sociotextuella domäner.

6.5.2.1 Parallella skrifthändelser inom skilda sociotextuella domäner

För det första förekommer att deltagaren i klassrummet deltar i en skrifthändelse inom en annan sociotextuell domän än sfi:s och att denna skrifthändelse inte rekontextualiseras in i sfi:s sociotextuella domän. Ofta äger skrifthändelsen rum samtidigt som en skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän, men de två skrifthändelserna är parallella i stället för att förenas i form av en rekontextualisering. Den skrifthändelse som hör till en annan sociotextuell domän än sfi har horisontell diskurs och är initierad och styrd av deltagaren. Den kan exempelvis bestå i att deltagaren läser tidningen, läser eller skriver sms eller läser ett privat brev. Tidningar och mobiltelefoner är de artefakter som deltagarna oftast använder i de skriftpraktiker som inte är kopplade till sfi:s sociotextuella domän. Till denna grupp av skrifthändelser som äger rum i sfi-klassrummet men inte hör till dess sociotextuella domän hör även sådana för vilka klassrummet utgör en skyddad zon. Ett exempel på detta från intervjumaterialet är när Naz berättar att hon läser reklam i sfi-klassrummet eftersom hennes äldsta dotter brukar kasta reklamen hemma.

I det som beskrivs ovan sker alltså ingen rekontextualisering mellan skrifthändelserna utan dessa pågår parallellt, är organiserade enligt olika diskurser och fortsätter att höra till var sin sociotextuell domän. Man kan trots detta fråga sig om, i vilken mån och i så fall på vilket sätt de två parallella skrifthändelserna påverkar varandra. En intressant fråga i det sammanhanget är hur deltagarens aktivitet i den skrifthändelse som inte hör till sfi:s sociotextuella domän påverkas av att skrifthändelsen äger rum i sfi-klassrummet under lektionstid, dvs. på en plats och i en situation som är avsedd för sfi-undervisning. Ett exempel på en sådan skrifthändelse är när Taras lärare har initierat en skrifthändelse där de studerande ska läsa en fabel och Tara efter en stund i stället börjar läsa i en dagstidning. Taras läsning av tidningen påverkas här av hennes vetskap om att läraren finns i närheten och kan komma till henne för att avbryta hennes tidningsläsning. Vidare är det troligt att Tara inleder läsningen just som en reaktion mot den skrifthändelse inom sfi:s sociotextuella domän som läraren har initierat. Sådana situationella faktorer påverkar Taras tidningsläsning men påverkar ändå inte tidningsläsningens tillhörighet till en annan sociotextuell domän än sfi. Den skrifthändelse Tara har initierat fortsätter att höra till fritidens sociotextuella domän och ingen rekontextualisering av den sker.

6.5.2.2 Rekontextualisering genom att syftet för skrifthändelsen ändras
I den andra typen av skrifthändelser där överlappningar sker innebär överlappningen att texter som ingår har rekontextualiserats från en annan sociotextuell domän in i sfi:s sociotextuella domän. Denna rekontextualisering har skett genom att syftet med skrivandet eller läsningen av texten har ändrats. Rekontextualiseringen kan initieras av en lärare eller en studerande. Olika förutsättningar råder beroende på vem som initierar rekontextualiseringen. Ett exempel på när läraren står bakom den kan hämtas från en lektion i Taras klassrum. När läraren ser att Tara läser dagstidningen under lektionen i stället för att läsa den fabeltext läraren har givit henne föreslår läraren att tidningsläsning kan bli en del av undervisningen. Härigenom inleder läraren en förhandling med Tara och de övriga i klassen kring att rekontextualisera tidningsläsningen in i sfi:s sociotextuella domän. Läraren väljer att på detta sätt ge de studerande inflytande över huruvida rekontextualiseringen ska ske eller inte. Det kunde även ha varit möjligt för läraren att genomföra rekontextualiseringen utan att tillfråga de studerande och föra in den på schemat utan att diskutera frågan med dem. Det är dock möjligt att en förhandling då i efterhand kunde ha inletts av de studerande genom att de protesterade mot detta. De studerande har alltså inflytande över rekontextualiseringen men läraren har ett större inflytande än vad de har. Ett exempel på detta kan hämtas från en situation som även refereras till i avsnitt 6.5.1 ovan. Här assisterar Naz sin klasskamrat Jarunee i försöket att initiera rekontextualiseringen av en text från sfi:s sociotextuella domän till vardagslivet utanför sfi-undervisningen. Detta exempel sker alltså under en av de skrifthändelser då klassen förbereder sig inför det nationella sfi-provet. Läraren leder en helklassgenomgång om en kort skrivuppgift som ingår i provet. I instruktionerna anges att man ska ange avsändarens namn och kontaktuppgifter. Jarunee kommenterar då att när man skriver ett meddelande, dvs. ett sms, kommer telefonnumret att synas. Hon menar därför att denna uppgift är onödig att uppge. Jarunee försöker därmed se på skrivuppgiften utifrån de krav som ställs på skrivandet av ett sms i vardagslivet. Läraren accepterar dock inte denna rekontextualisering av texten utan understryker att dess tillhörighet är inom sfi:s sociotextuella domän och i provsituationen. Hon inskärper detta genom att flera gånger betona att de studerande måste följa instruktionerna för annars kommer de inte att bli godkända på det nationella provet.

Hur stort inflytande lärare respektive studerande har över rekontextualiseringen av texter beror på faktorer som hur undervisningen organiseras i den aktuella skolan, hur relationen mellan läraren och de studerande ser ut, om skrifthändelsen utförs vid helklassundervisning ledd av läraren eller när de studerande arbetar enskilt, och vilket syftet med skrifthändelsen är. Under skrifthändelser där studerande exempelvis arbetar enskilt eller i grupp utan att läraren är närvarande kan de ha större möjlighet

att initiera rekontextualiseringar. Detta sker exempelvis när Naz använder en text i en dagstidning, som hon tidigare har läst inom en skrifthändelse inom fritidens sociotextuella domän, till att försöka hjälpa sin bänkkamrat med att lösa en uppgift som läraren har givit dem. Här utför Naz alltså en rekontextualisering av texten från fritidens eller hemmets sociotextuella domän till sfi:s sociotextuella domän.

6.5.2.3 Skrifthändelser knutna till fler än en sociotextuell domän

För det tredje är vissa skrifthändelser samtidigt knutna till fler än en sociotextuell domän i det avseendet att deltagarna har varierande syften med sitt deltagande och att dessa syften är knutna till olika sociotextuella domäner. Ibland har olika deltagare olika syften men det händer även att en och samma deltagare har olika syften knutna till olika sociotextuella domäner. Aspekten syfte är svår att lägga märke till vid observation av skriftbruk, varför denna typ av överlappning inte alltid blir observerbar. Som exempel vill jag dock hänvisa till de skrifthändelser där Zyan läser och skriver texter läraren har gett henne på temat att söka arbete. Dessa skrifthändelser syftar enligt min tolkning utifrån Zyans perspektiv både till att hon ska söka arbete inom arbetslivets sociotextuella domän och att hon ska lära sig svenska inom sfi:s sociotextuella domän.

6.5.2.4 Mikropraktiker som brygga mellan vardagsliv och sfi

I de tre ovan beskrivna typerna av rekontextualisering finns exempel på både hinder och möjligheter för deltagarna att i sitt lärande inom sfi:s sociotextuella domän utgå från erfarenheter från skriftpraktiker inom vardagslivets sociotextuella domäner. Men när det gäller att utgå från vardagslivet finns komplikationer. Som Ivanič (2009:111ff.) påpekar är det inte möjligt att ”överföra” sammanhållna skriftpraktiker i deras helhet från en sociotextuell domän till en annan. Vardagslivets skriftpraktiker är grundade i andra kontexter och sociokulturella sammanhang än skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän (Norlund Shaswar 2012*a*:160). Skriftpraktikerna i deltagarnas vardagsliv har dessutom en horisontell diskurs medan skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän har en vertikal diskurs. När exempelvis skriftpraktiken att skriva ett meddelande övergår från hemmets sociotextuella domän till sfi:s sociotextuella domän ändras så många aspekter av den att det kommer att bli en helt annan skriftpraktik. I hemmets sociotextuella domän skriver exempelvis Naz meddelanden till sina barn på kurdiska för att ta reda på när de kommer hem. I klassrummet däremot övar de studerande på att skriva meddelanden som en del i att öva inför det nationella sfi-provet. Däremot är det ibland möjligt att dra nytta av skriftpraktiker på mikronivå, *mikropraktiker,* som består av en eller ett par samverkande aspekter på en skrifthändelse. Sådana mikropraktiker kan användas för olika syften i olika sociotextuella domäner men har ändå något ge-

mensamt i alla skrifthändelser där de ingår (Ivanič 2009:117). En sådan mikropraktik kan exempelvis vara samarbete. Karzan har t.ex. möjlighet att i skrifthändelser inom sfi:s sociotextuella domän dra nytta av den vana och vilja att samarbeta som han har förvärvat genom att delta i skrifthändelser i vardagslivet.

6.6 Fortsatt forskning

Avslutningsvis vill jag kort uppehålla mig vid ett uppslag till vidare forskning som väckts under arbetet med avhandlingen. Ett sätt att vidareutveckla denna studie kan vara att göra en studie som kartlägger och finner samband mellan skriftbruk i vardagsliv och studier och som utförs i form av en interventionsstudie där både studerande och lärare inkluderas som medforskare. Denna studie skulle antingen kunna utföras inom sfi-utbildning eller annan andraspråksundervisning. Målet skulle vara att de studerandes lärande skulle förbättras och fördjupas genom att utbildningen skulle bygga vidare på deras skriftpraktiker i vardagslivet. De studerande skulle då få kartlägga sina skriftpraktiker i vardagslivet genom att exempelvis fotografera, filma och skriva dagbok om sina aktiviteter och vilket läsande och skrivande som inkluderas i dem. En liknande dokumentation av skriftpraktikerna inom undervisningen skulle utföras av både lärare, studerande och forskaren. Mot bakgrund av slutsatser hos Ivanič et al. (2009:186f.), som genomfört en liknande studie (se avsnitt 6.4.3), menar jag att de studerandes förutsättningar för lärande inom utbildningen då skulle kunna förbättras i två avseenden. För det första skulle de studerande kunna bli mer medvetna om vad de läser och skriver i vardagslivet och därmed skulle skriftpraktikerna i vardagslivet bättre kunna fungera som resurser för deras lärande i utbildningen. För det andra finns det möjligheter att göra de skriftpraktiker som ingår i utbildningen mer relevanta för de studerandes skriftpraktiker i vardagslivet och för deras framtidsplaner.

7 Sammanfattande reflektioner kring metod och etik

I detta kapitel diskuteras till sist metod- och etikfrågor som aktualiserats under forskningsprocessens gång, nämligen frågor som berör metodval, utförandet av intervjuer respektive observationer samt att utföra analys och att skriva utifrån skriftbruksaspekter.

7.1 Metodval

Valet att utföra intervjuer i stället för observationer i deltagarnas hem belyses i avsnitt 3.4.7. Hur resultat och skrivsätt påverkats av detta val ska diskuteras här.

Att jag använder intervjuer som metod för att studera deltagarnas skriftpraktiker inom vardagslivets sociotextuella domäner innebär att det forskningsmaterial som insamlades består av transkriptioner av deltagarnas svar på mina frågor. Utifrån dessa har jag gjort tolkningar vilket resulterat i berättelser om deras skriftbruk. I intervjuerna har fokus lagts på vanor och mönster i större utsträckning än specifika händelser. Därför har mitt skrivsätt i avhandlingen också påverkats på så sätt att jag i större utsträckning har inriktat mig på skriftpraktiker än skrifthändelser när det gäller deltagarnas skriftpraktiker i vardagslivet. Om jag i stället för intervjuer hade utfört observationer i hemmen hade fokus troligen i stället, liksom i observationsmaterialet från sfi-klassrummen, legat på skrifthändelserna.

När det gäller skriftbruket i klassrummen har jag tillgång till såväl observations- som intervjumaterial och har ibland kunnat jämföra observationerna med berättelserna. Sådana jämförelser har jag inte kunnat göra när det gäller skriftbruket i hemmen. Att kunna utföra jämförelser av denna typ har dock inte varit av central betydelse för studien.

7.2 Att intervjua

7.2.1 Integritet

Först vill jag kort ta upp frågan om bevarandet av deltagarnas integritet under intervjuerna. Även om studiens frågeställningar inte uppenbart berör känsliga ämnen är frågor om skriftpraktiker i vardagsliv och sfi-utbildning för deltagarna sammanbundna med deras privatliv. I sina svar på intervjufrågorna har deltagarna ofta varit öppenhjärtiga och ibland delat med sig även av upplevelser som varit plågsamma eller privata för dem. Därför har jag bemödat mig om att de ska förbli anonyma (se avsnitt 3.3).

7.2.2 Platsens inverkan

Som nämnts i avsnitt 3.4.6 är den plats där en intervju utförs en viktig kontextuell faktor som behöver tas i beaktande när intervjun analyseras.

Trots min avsikt att undvika att utföra den första intervjun på sfi-skolan för att motverka att deltagaren främst skulle berätta om sig själv utifrån sin sociala identitet som sfi-studerande, utfördes den första intervjun med Rizgar i den skola där han läste sfi. Intervjun ägde rum i ett öppet utrymme utanför ett av klassrummen. Skolan var nästan tom men några enstaka personer passerade oss där vi satt. Efter att ha analyserat intervjun gör jag bedömningen att denna miljö inte påverkade Rizgar i den riktning jag befarade. Han berättade utförligt om sitt yrkesliv i Irak och den sociala identiteten som sfi-studerande dominerade inte alls intervjun. Troligen beror detta på att Rizgar inte identifierar sig som sfi-studerande utan snarare gör motstånd mot denna identitet. I en intervju med en person som i större utsträckning engagerade sig i sfi-studierna är det möjligt att lokaliseringen av intervjun till sfi-skolan hade medfört ett stort fokus på identiteten som sfi-studerande. Denna reflektion stämmer med mina erfarenheter av att intervjua Tara. Trots att intervjuerna med henne utfördes i hennes hem var hon i stor utsträckning fokuserad på sfi-studierna när hon berättade om sitt liv. Om intervjuerna med henne hade utförts i sfi-skolan är det troligt att hennes berättelser hade blivit ännu mer inriktade på skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän och hennes identitet som sfi-studerande.

7.2.3 Familjemedlemmars närvaro under intervjuerna

Vid några av de intervjuer som utfördes i deltagarnas hem var, som nämnts i avsnitt 3.4.6, familjemedlemmar närvarande i hemmet. Karzans fru var närvarande vid två av intervjuerna, ett eller flera av Naz' barn var närvarande vid två av intervjuerna och Taras man var närvarande vid två av intervjuerna. Trots att familjemedlemmarna i dessa fall oftast inte befann sig i det rum där intervjun utfördes var det ofrånkomligt att deras närvaro påverkade intervjun. Jag har därför tagit deras närvaro i beaktande vid analysen. Min tolkning av hur familjemedlemmarnas närvaro har påverkat intervjuerna har jag baserat på hur jag upplevt interaktionen mellan deltagaren och mig samt deras verbala språk och kroppsspråk. Oftast har deltagaren sett avslappnad ut och inte verkat hämmas när det gäller vad de berättat av att familjemedlemmar varit närvarande i hemmet. Naz är ett exempel på detta. När hennes äldsta dotter befann sig i hemmet, men i ett annat rum, hindrades Naz inte av dotterns närvaro från att berätta hur dottern brukade kasta reklam innan Naz har hunnit läsa den klart. Detta skulle kunna uppfattas som något känsliga uppgifter men Naz berättade öppenhjärtigt om dem.

Karzan är möjligtvis ett undantag från att deltagarna var avslappnade under familjemedlemmars närvaro. Han var mer talför under de intervjuer då han och jag var ensamma än då även hans fru var närvarande. Men det finns även flera andra möjliga förklaringar till detta. Under den andra intervjun talade vi exempelvis mycket om hans religion yarsan vilket var ett

samtalsämne som engagerade honom men som vi inte talade om under den första intervjun. Det är också möjligt att anledningen till att han var mer avslappnad under den andra intervjun var att vi då redan hade genomfört en intervju så att han visste ungefär vad han kunde förvänta sig av situationen.

Jag ser också familjemedlemmars närvaro som en möjlighet att få en uppfattning om hur relationerna mellan familjemedlemmarna påverkar deltagarens skriftpraktiker. Vid enstaka tillfällen deltog en närvarande familjemedlem tillfälligt i samtalet med mig och deltagaren under intervjun. Vid dessa tillfällen har jag analyserat hur deltagaren påverkats av familjemedlemmens deltagande. Vid ett par tillfällen får Karzan av sin fru förslag på hur han kan svara på mina frågor. I analysen av interaktionen mellan Karzan och hans fru tar jag då hennes påverkan på honom i beaktande. Familjemedlemmarnas deltagande var dock begränsat och påverkade inte mycket mina slutsatser om deltagarnas skriftbruk.

7.2.4 Att få syn på det osynliga vardagliga skriftbruket

Inledningsvis gör jag här en metodologisk reflektion när det gäller att studera skriftbrukshistoria med hjälp av intervjuer. Under analysen av deltagarnas skriftbrukshistoria blev det tydligt för mig att det inte är möjligt att komma åt deras skriftbrukshistoria i sig. Vad jag får del av genom intervjuerna är deras berättelser om skriftbruket. Därigenom får jag veta hur de i dag ser på vilka de är och vilket skriftbruk de deltog i då.

I avsnitt 4.7 har jag vidare gjort iakttagelsen att när deltagarna berättar om sin skriftbrukshistoria får skriftpraktikerna inom hemmets och fritidens sociotextuella domäner ett litet utrymme. Här belyses orsaker till detta. Skriftpraktiker i vardagslivet som hör till människors skriftbrukshistoria är ofta svåra för dem att lägga märke till och detta av två skäl. För det första är det ofta så att dessa skriftpraktiker inte synliggörs av någon privilegierad sociotextuell domän (Norlund Shaswar 2012*b*:222). Det finns exempelvis inga styrdokument som i likhet med t.ex. utbildningsdomäners kursplaner lyfter fram dem. Och ofta är dessa skriftpraktiker inte i centrum av den aktivitet som utförs. Människor är därför sällan medvetna om att de läser och skriver i samband med att de utför vardagliga aktiviteter som att söka en ny bostad eller att baka en prinsesstårta. För det andra är skriftpraktiker dubbelt svåra att dra sig till minnes om de ägde rum ett antal år tillbaka i tiden. Detta drabbar skriftpraktiker i vardagslivet i större utsträckning än skriftpraktiker i privilegierade domäner eftersom det är lättare att dra sig till minnes sådant som man traditionellt sett förknippar med läsande och skrivande.

En metod som i min studie vissa fall har varit framgångsrik för att inspirera deltagarna till att berätta om vardagliga skriftpraktiker har varit att ställa följdfrågor kopplade till skriftpraktikernas syfte. Till detta inspirerades jag av Purcell-Gates (2007:19). Intervjumallen finns, som tidigare nämnts, i bilaga 2. Men samtidigt var det viktigt att i intervjuerna få en balans mellan

att å ena sidan ställa öppna frågor som gav deltagarna möjlighet att berätta om de skriftpraktiker som var mest aktuella för dem och att å andra sidan inte ställa så generella frågor att de blev abstrakta och svåra att förstå (Norlund Shaswar 2012*b*:227). Skriftpraktiker som ingår i dagens vardagsliv har jag även försökt belysa genom att ställa frågor om aktiviteter som deltagarna nyligen har tagit del i men denna möjlighet finns inte när det gäller skriftbrukshistoria. Det är möjligt att mer riktade och mindre öppna intervjufrågor om deltagarnas vardagsliv hade resulterat i fler berättelser om vardagliga skriftpraktiker. Å andra sidan hade frågorna då blivit mer ledande.

Vidare finns en språklig faktor som till viss del kan ha påverkat deltagarnas berättelser om vardagliga skriftpraktiker. På kurdiska har verbet خوێندنەوە innebörden 'att läsa' medan خوێندن främst betyder 'att studera'. I ett sammanhang där man talar om en viss skriftpraktik, t.ex. att läsa koranen, reklamblad eller dagstidningen kan dock verbet خوێندن användas även om andra typer av läsande än sådant som är kopplat till studier. När jag inledde intervjuerna var jag inte medveten om denna betydelseskillnad mellan de två kurdiska verben och använde främst خوێندن. Detta kan ha gjort att deltagarna i större utsträckning associerade till skolans och sfi:s sociotextuella domäner än till andra sociotextuella domäner. Men genom kontextualisering genom exempel och följdfrågor tydliggjorde jag för deltagarna att jag var intresserad även av skriftpraktiker utanför skolans och sfi:s sociotextuella domäner. Därför är min bedömning att den inverkan valet av verb haft på intervjuerna inte är av någon större betydelse.

7.2.5 Intervjuspråk

Jag lät deltagarna avgöra om vi skulle tala svenska, sorani, eller i Rizgars fall, engelska, under intervjuerna. Ingen av deltagarna valde att utföra intervjuerna på svenska. Naz, Zyan, Tara och Karzan talade sorani medan Rizgar omväxlande talade sorani och engelska, men främst engelska. Detta innebar att intervjuerna utfördes på ett språk som var deltagarens modersmål (Tara, Naz och Zyan) eller ett andraspråk de talade obehindrat (Karzan och Rizgar). Att tala sorani respektive engelska innebar för mig att jag utförde intervjuerna på språk som jag förstår och kan uttrycka mig väl på men som inte är mitt modersmål. Jag anser att det var viktigare att deltagarna hade möjlighet att formulera sig utan svårigheter än att jag skulle ha en fullständig behärskning av det språk som användes.

Vid de tillfällen då deltagarna använde uttryck på sorani som jag inte förstod bad jag dem antingen om en förklaring under intervjun eller tog efter intervjun reda på vad uttrycket betydde. Under intervjuerna hjälpte deltagarna mig också genom att fråga om jag visste vad ord de använde betydde. Genom att jag gjorde ljudinspelningar av alla intervjuer hade jag efter intervjuerna möjlighet att gå tillbaka och lyssna för att höra om språkliga missförstånd uppstått som på betydande sätt påverkat intervjuerna. Även under

transkriptionsarbetet var jag uppmärksam på detta. Missförstånd kan förstås uppstå i all interaktion men speciellt när de personer som samtalar har olika modersmål. De interaktionsproblem som uppstod p.g.a. språket har dock enligt min mening inte varit något stort metodproblem i denna studie. De alternativa lösningarna, att använda tolk eller att deltagarna skulle ha talat svenska, hade inneburit större metodproblem i form av förlust av betydelsenyanser (jfr Davies 2008:124f.; Lundgren 2005:66ff. om att använda tolk under intervjuer). Deltagarnas glädje över att få tala sorani med en svensk ledde också i flera av intervjuerna till en anda av samarbete, förtrolighet och en önskan hos deltagarna att interaktionen mellan oss skulle fungera väl. En annan fördel med att göra intervjuerna på sorani och sedan själv översätta dem till svenska var att jag då hade en inblick i de betydelseförskjutningar som uppstod vid översättningen som jag inte skulle ha haft om jag använt tolk under intervjuerna.

7.3 Att observera

Den metodfråga kopplad till utförandet av observationen som ska diskuteras här är hur min närvaro i klassrummet påverkade deltagarna, deras skriftpraktiker inklusive interaktionen mellan dem, klasskamraterna och lärarna.

Min närvaro i klassrummet under klassrumsobservationen samt att min dokumentation av deltagarnas skrifthändelser med videokamera, diktafon och ibland kamera inverkade på deltagarna. Detta menar jag är ofrånkomligt. Här ska jag ge några exempel på den inverkan min närvaro hade. Ibland har jag sett att deltagarna eller deras klasskamrater har sneglat på mig eller inspelningsutrustningen under observationen. Även lärarnas interaktion med de studerande har troligen i viss mån påverkats av min observation. Som ett exempel kan nämnas att när Karzans lärare under min första observationsdag i klassrummet uttrycker frustration över den höga frånvaron bland de studerande den dagen är det möjligt att hennes frustration delvis är orsakad av att jag är närvarande och att hon för min skull hade velat att fler studerande hade varit där. När det gäller studiens deltagare har det i kapitel 5 noterats att samtliga utom Rizgar huvudsakligen deltog aktivt i skriftpraktikerna inom sfi:s sociotextuella domän under klassrumsobservationen. Det är möjligt att de hade deltagit mindre aktivt om jag inte hade varit närvarande. Samtidigt är det inte troligt att deltagarna hade möjlighet att i så stor utsträckning fokusera på mig att de väsentligt kunde ändra sitt deltagande i skriftpraktikerna. Jag bedömer att skrifthändelserna och den däri integrerade interaktionen med klasskamrater och lärare krävde deras uppmärksamhet i för stor utsträckning. Min uppfattning är att de under min observation inte är redo att radikalt omförhandla den sociala och personliga identitet de redan har förhandlat fram i relation till klasskamraterna och lärarna. Detta bekräftades exempelvis när Rizgars lärare i ett informellt samtal beskrev hur Rizgar brukade vara när jag inte var där. Hon berättade att han då

brukade skämta och skoja med sina klasskamrater. Detta beteende iakttog även jag under klassrumsobservationen, men möjligtvis i någon mindre mån under den första observationsdagen.

7.4 Att analysera och skriva om skrifthändelser och skriftpraktiker

Skillnader mellan intervjumaterial och observationsmaterial innebär att även analys och skrivande utifrån de två materialtyperna har skilt sig åt. I intervjuerna är fokus huvudsakligen inställt på vanor och mönster kring läsande och skrivande, vilket innebär att det är skriftpraktiker som hamnar i centrum för dem. I klassrumsobservationerna observerar jag däremot specifika händelser, dvs. skrifthändelser. I analysen av intervjuerna har det varit lättare att få syn på ”dolda” skriftbruksaspekter som värderingar och identitet. I analysen av observationerna har det i stället varit lättare att få syn på ”synliga” skriftbruksaspekter som talat språk, artefakter och deltagande. Detta har inneburit att jag har fått en inblick i skriftpraktiker utifrån skilda perspektiv, vilket har breddat mina möjligheter att förstå deltagarnas skriftpraktiker och hur de identifierar sig i förhållande till dem.

I analysen av skrifthändelser och skriftpraktiker har jag utgått från det ramverk över skriftbruksaspekter som vuxit fram inom skriftbruksforskning (se figur 3 samt Ivanič et al. 2009:50). Ramverket har i huvudsak fungerat väl som analysverktyg. Genom att i analysarbetet utgå från skriftbruksaspekter har jag blivit uppmärksammad på den mångfald av aspekter som inverkar i deltagarnas skrifthändelser och skriftpraktiker. Jag har också blivit medveten om komplexiteten i hur aspekterna samverkar samt hur de påverkar och överlappar varandra. Det blev även tydligt för mig att aspekterna är olika i det avseendet att vissa kan observeras medan andra inte är synliga för en utomstående observatör.

Vissa delar av den komplexitet som råder när människor läser och skriver har skriftbruksaspekterna inte fullt ut kunnat hjälpa mig att få grepp om under analys och skrivande av avhandlingstext. Att aspekterna i ramverket överlappar varandra gör det nämligen svårt att avgränsa dem från varandra vid analys och skrivande. Exempelvis handlar aspekten *deltagande* om vilka personer som deltar i skrifthändelsen och hur de interagerar med varandra medan aspekten *språk* handlar om hur deltagarna använder talat och skrivet språk. Därmed kan även talat och skrivet språk ses som en del i deltagandet, dvs. hur deltagarna interagerar med varandra. Hur detta skulle kunna lösas är dock frågan. Ramverket är ett verktyg som återspeglar en komplex verklighet.

Summary

Literacy in Everyday Life and in the Swedish for Immigrants Programme: The Literacy History and Literacy Practices of Five Kurdish L2 Learners of Swedish

The purpose of the thesis is to explore the literacy practices in literacy history, in everyday life and in *Swedish tuition for immigrants* (sfi) of five Kurdish adults. Sfi is a school form where adult immigrants can acquire basic knowledge of the Swedish language. The study focuses on connections and dividing lines between literacy practices of everyday life and those of sfi. Further, it explores the interaction between literacy history and present literacy practices. The connections between identification, learning and literacy practices are also explored.

1.Theoretical Framework

The theoretical framework of the study is presented in chapter 1. Theoretically, the study is influenced by the research field *New Literacy Studies* (NLS) where *literacies* are conceptualized as sets of socially and culturally grounded practices. The concepts *literacy practice* and *literacy event* are central for this study. A *literacy event* is a communicative event where a written text has a role, for example, in the respect that it is read, written or discussed. The term *literacy practices* denotes the habits, values and common patterns of reading and writing which are connected to particular situations. The concept *literacy history* is also important in this study. The participants' individual literacy history here denotes the literacy practices which the participants took part in before they initiated their present sfi studies.

Discourse is used in three different ways in this research: 1) In a general sense it denotes spoken and written language. 2) In a more specific sense it denotes different ways of understanding, speaking and writing about the world from different perspectives. 3) It also denotes the organization of knowledge. The organization of knowledge prevailing in school domains is conceptualized as *vertical* and the organization of knowledge common in everyday life is *horizontal.*

A distinction is made between *site* and *domain*. *Site* is used for contextual elements such as time and place. *Domain* denotes for example a social institution (school, family, religion) a network (friends), an organization or a society. When the literacy events and literacy practices of the participants are discussed, the concept *sociotextual domain* is employed. This concept focuses on the social processes connected to the production and consumption of texts in different domains. The distinction between time and place on the

one hand and sociotextual domain on the other is aimed at visualizing the connections between temporal and spatial aspects and aspects connected to the purposes of the literacy events.

Other concepts which are important in the study are *recontextualization, identification* and *identities.*

2.Research Overview

The research overview in chapter 2 includes research on literacy which is conducted from a social perspective, mainly research within NLS. The first section focuses on literacy in working life and presents research on literacy practices of white-collar workers as well as literacy practices of labourers. A central question in this research is how the new work order, increasing competition and privatisation, affects reading and writing in working life. In the second section, literacy in everyday life is described. The studies presented research literacy practices connected to home, leisure and religion. Within NLS, a large number of ethnographic studies have researched the literacy practices which people take part in within their homes and in their leisure time. Vernacular literacy is researched in these studies. The third section of the research overview describes studies of literacy within educational domains. Nordic studies are presented and the main part of this research concerns reading and/or writing in upper secondary school or sfi. The research on sfi concerns school-cultural frames of reference, the encounter between "immigrants with low education" and the educational system of sfi, and connections between visual texts and literacy. The fourth section concerns research on the encounter between students' literacy practices in everyday life and their literacy practices in formal education. Within NLS there is an interest in what goes on in classrooms where the students have a different ethnic, cultural and/or social background than their teachers. Connected to this is the question of how the students' literacy practices in everyday life can support their learning in the classroom. The fifth section focuses on criticisms, which NLS has been subjected to: a lack of text analysis, too much focus on the local context and too little attention to the material conditions.

3. Methods

Chapter 3 presents the methodological design of the study, which is inspired by ethnography. Qualitative semi-structured interviews and classroom observations have been performed. The participants are five adult Kurds who are taking part in sfi-education: Karzan, Naz, Rizgar, Tara and Zyan. In the interviews, Rizgar chose to speak English and the other participants spoke the Kurdish language Sorani. Three or four interviews were conducted with each participant. The interviews were documented by audio recordings and field notes. All interviews were transcribed. The interviews conducted in

Sorani were also translated into Swedish but the analysis of the transcripts was based on the transcription in Sorani. The classroom observations were conducted in the sfi-classrooms during lessons. Three to six days of observation were conducted with each participant. The observations were documented by video recordings, audio recordings and field notes.

Two perspectives were employed in the analysis of the interviews: a focus on content and a focus on linguistic discursive strategies. The focus on content researches *what* the participants narrate. This part of the analysis starts out from a framework consisting of a number of aspects of literacy events and literacy practices; for example purpose, time, place, participants, artefacts, values and verbal interaction. The focus on linguistic discursive strategies studies *how* the participants use verbal language during the interviews. This perspective is primarily applied in the analysis of connections between literacy events or literacy practices on the one hand and the participants' identification and identities on the other hand. Three linguistic strategies have been analysed: 1) language choice and code switching, 2) use of grammatical number and person in pronouns and verbal suffixes and 3) expressive values manifested in verbal expressions.

The framework of literacy events and practices was also employed in the analysis of the observational data. When all literacy events of the observational data had been identified and analysed, a number of literacy events were selected for a further analysis. The literacy events selected were those which appeared to be of interest in terms of the participants' identification in relation to them. In addition the further analysis focused on four types of literacy events: (1) literacy events which were representative for the participant's literacy practices in the classroom, (2) literacy events including conflicts, (3) overlaps between literacy events from different sociotextual domains and (4) literacy events where there was a connection between present literacy practices and literacy history.

4. Literacy History

Chapter 4 researches the participants' narratives of their literacy history and the connections between literacy history and identification. The first section describes the conditions of Sorani in the Iraqi and Iranian parts of Kurdistan and some aspects of its writing system, morphology and syntax. The following sections describe the literacy history of the participants separately. However, in this summary the analysis is integrated so that similarities and differences between the participants can be illustrated.

The sociotextual domain of the home is given very little attention in the participants' narratives of their literacy history. The literacy practices of the home which they take part in are connected to the household, the care of family members, and the interaction and social contact with family and rela-

tives. All these literacy practices take place in Sweden. Neither is the sociotextual domain of leisure given much attention in the narratives. Here the literacy practices can be divided into two groups: firstly literacy practices of relaxation, entertainment and news and secondly literacy practices of interaction and social contact with friends and acquaintances.

In contrast, the literacy practices of the sociotextual domain of the school and higher education in Kurdistan have a salient position in the participants' literacy history. There are three partly overlapping groups of literacy practices: (1) literacy practices for attaining reading skills and writing skills, (2) literacy practices for learning content and (3) literacy practices for assessment. The participants Naz and Rizgar describe literacy practices where they learned to follow instructions and memorize, rather than take their own initiatives. The literacy practices of the school domain were characterized by competition, achievement and assessment. Ethnic identity had a position in these literacy practices but it was of varying importance to the participants. Further, the participants describe experiencing difficulties within the sociotextual domain of school, for example experiencing anxiety when they started attending school and when they took part in final examinations. But the narratives of the literacy practices of school in Kurdistan also include more positive experiences: being successful and being rewarded with good grades. Rizgar, Zyan and Naz identify themselves as good students.

Within the sociotextual domain of religion, the participants took part in the literacy practices of faith. There is a difference between Karzan and the other participants in that his religion is the minority religion Yarsanism and the other four participants are Muslims. His participation in the literacy practices of faith can be described as a struggle characterized by a minority situation.

In the sociotextual domain of the workplace, the participants' access to privileged literacy practices varied. Zyan and Rizgar had access to privileged literacy practices in their professional careers. Zyan was a teacher and Rizgar was a Health Security Environment assistant. They describe in detail their work life and the literacy practices integrated with it. Their former professional identity is still central for their understanding of who they are, i.e. for their identification. In their profession they took part in literacy practices integrated with the responsibility they had forother peoples' situations. For the other three participants, professional identity is not as central in the narratives of their literacy history or in their identification connected to their present literacy practices.

5. Present Literacy Practices

Chapter 5 firstly researches how the participants' literacy history can affect their present literacy practices in the sociotextual domains of everyday life

and of sfi. Secondly the chapter focuses on how the participants' literacy practices in the sociotextual domains of everyday life and of sfi can be understood. Thirdly the chapter studies how the participants' identities connected to their literacy practices can be explained. Fourthly, there is a focus on how the connections between the literacy practices in the sociotextual domains of everyday life and of sfi can be explained.

In the sociotextual domain of the home, the participants take part in literacy practices which can be divided into five groups: literacy practices of accommodation, literacy practices of the household, literacy practices of interaction and social contact, literacy practices for taking care of family members and literacy practices for taking care of one's own health.

Within the sociotextual domain of leisure, the participants take part in literacy practices for relaxation, entertainment and news and literacy practices for interaction and social contact with friends and acquaintances. They for example read news on websites, read Swedish subtitles as they watch television and they chat with friends.

In the sociotextual domain of work life, two participants take part in literacy practices for searching for a job. Since none of the participants is presently working, the data includes few narrations of present literacy practices within the sociotextual domain of work life.

The sociotextual domain of religion contains the literacy practices of faith. The participants have three partly overlapping aims for taking part in these literacy practices: firstly religious conviction, secondly wellbeing and safety and thirdly finding information about, and interacting with, other believers. Consequently the literacy practices of faith can be connected to individual religious identity and take the form of private literacy events where they participate alone. But the literacy practices of faith can also be integrated in the shaping of a collective religious identity and a searching for community with equals.

Within the sociotextual domain of sfi the common superior purpose for the literacy practices is for the students to learn Swedish. In the literacy practices for learning content, the purpose is that the students are to learn the content of the education, for example to learn a vocabulary for certain everyday routines or the conjugation of a verb. This is the largest group among the literacy practices within the sociotextual domain of sfi and all five participants take part in them. The literacy practices of assessment also have as their aim the students' learning of Swedish, but there is also a second aim: that the teacher will be able to assess and examine the students' knowledge of Swedish. All of the participants in this study take part in the literacy practices of assessment but there is a variation as to how much stress there is on assessment in the literacy events. Assessment is most stressed in literacy events which prepare the students for a test. The literacy practices of documenting the students' presence take place in short literacy events where the

teacher or a student for example makes a mark on a name list. In the literacy practices of students' influence, the students, together with the teacher, plan or evaluate the teaching. Finally the literacy practices of information have as their purpose that the teacher informs the students of upcoming events or activities, for example teaching or a test.

Within the sociotextual domain of sfi all five participants of the study take part in literacy practices where written language is the most prominent medium, literacy practices where oral language is the most prominent medium and literacy practices where written and oral language are used approximately to the same extent. For four of the participants the written language is the most prominent medium in a majority of the literacy practices within the sociotextual domain of sfi. The participation in the literacy events in the sociotextual domain of sfi is characterized by several types of cooperation between the participants of the study and their fellow students. Examples of cooperation are asking questions, giving information and discussing written texts. The artefact most common in the literacy events within the sociotextual domain of sfi is paper text, often copies which are handed out by the teacher. In contrast textbooks and computers are much more uncommon artefacts. Several different languages are spoken and written during the literacy events. In addition to Swedish, the participants interact in Kurdish, Arabic, Persian and English. Different types of conflicts take place in the literacy events within the sociotextual domain of sfi. These conflicts concern for example the teacher's control over when the lessons begin and end. Another type of conflict which four of the participants of the study take part in involves the students expressing negative values or offering resistance to the teaching. The criticism is expressed on the one hand verbally in the interviews and on the other hand in the participants actions in literacy events.

In chapter 5 I also analyse connections between the participants' literacy history and their present literacy practices. These connections are also discussed in chapter 6 and in this summary. I present them in the section below.

6. Discussion

The discussion in chapter 6 is divided into four sections, which focus on literacy history, literacy practices in the sociotextual domains of everyday life, literacy practices in the sociotextual domain of sfi and connections and dividing lines between literacy history and literacy practices today.

6.1 Literacy history

In the first section, I discuss what the participants narrate of their literacy history and how the connections between identification and literacy history can be comprehended.

In the sociotextual domain of leisure, the literacy practices of the participants are characterized by multilingualism. This multilingualism can to a certain extent be described as self initiated and self learned.

In the narratives of the literacy practices within the sociotextual domain of school I have studied the aspect of ethnic identity. For one of the participants, Tara, the ethnic identity as a Kurd is central. In the other participants' narratives, Kurdish identity has a less prominent position. A possible reason for this is that they are all older than Tara and that she therefore is the only participant whose schooling took place during the Kurdish regional government in Northern Iraq. This meant that it was easier for her than for the other participants to negotiate Kurdish identity at school.

Within the sociotextual domain of school, all participants took part in literacy practices in more than one language. In contrast to the self initiated multilingualism within the sociotextual domains of everyday life, in school the participants were introduced to literacy practices in Arabic or Persian which they had no possibility to resist. Naz and Karzan depict this as problematic. In contrast, Rizgar and Zyan do not focus on problems but on their own successes in reading and writing in Arabic.

In one of Naz's narratives of the sociotextual domain of school there is an interesting connection to gender identity. Naz describes her sister as lazy when it came to schoolwork and compares her sister to a boy in this respect. Here I find a similarity between Naz' opinion of boys' attitudes to the literacy practices of school and the discourses in public debate in Western countries about boys' poor school results and lack of interest in school work.

The narratives about the sociotextual domain of school include traits of resistance as well as an acceptance of the literacy practices of this privileged sociotextual domain. In some situations in their schooling, it was not possible for the participants to resist a literacy practice or an identity connected to it. For example Karzan, who is not a Muslim, read the Quran at school. Integrated with this literacy practice was the *imposed identity* as a Muslim, which Karzan had no other option than to subordinate to during classes in Religion. However, when Karzan was at home he defied this identity when he secretly read about his own religion Yarsan which was forbidden in Iran. Consequently, an identity can be impossible to resist in one context but not in another. In the data there are also examples of the participants openly resisting the identities which a privileged sociotextual domain offered them and that this resistance took place in a situation which was controlled by this privileged sociotextual domain. The identities which were resisted can be described as *negotiable*. For example, Naz refused to write during a mathematics test and thereby she resisted the identity of a student with poor knowledge of mathematics.

As for the sociotextual domain of religion in the participants' literacy history there was an overlap with the sociotextual domain of school. This over-

lap took place in the religion classes where the teaching exclusively focused on Islam. For Karzan, who is a Yarsani, the Muslim identity, which was offered him, was problematic. No deep learning took place in the literacy practices which Karzan took part in under these conditions. For deep learning to take place there must be a resonance between the identities offered in the literacy practice and the participants' view of who s/he is.

A similarity between the sociotextual domains of work, school and religion is that connections between language, learning and identification appear. These connections are most prominent in the literacy practices which Rizgar took part in when he worked with HSE (Health, Safety, Environment). Accepting the identity as an HSE-assistant and making it a part of who he was, made him prepared to work hard to learn the literacy practices. A deep learning took place where he actively made the literacy practices his own.

A finding which concerns several sociotextual domains in the participants' literacy history, is the connection between gender and the use of computers. None of the three female participants narrate that they used a computer in any sociotextual domain before they immigrated to Sweden. The two male participants used computers within the sociotextual domains of leisure and work. One explanation to this connection between gender and use of computers can be that technology is interpreted as male.

6.2 Literacy practices within the sociotextual domains of everyday life today

In the second section in chapter 6, I discuss how the participants' literacy practices within the sociotextual domains of everyday life can be understood and how their identification in connection to the literacy practices can be explained. First, I discuss the connections between vernacular and privileged literacy practices. Then I analyse the participants' identification and identities in relation to the literacy practices which they take part in within everyday life.

Connections between vernacular and privileged literacy practices can be found in the literacy practices which the participants take part in. In their everyday lives outside of the sfi studies, they take part in vernacular literacy practices. Characteristics of vernacular literacy practices are for example that the participants themselves initiate them, that the knowledge which is integrated into them has a horizontal discourse and that an informal learning is taking place. However, it is important to stress that the participants in their everyday lives also meet privileged literacy practices which are initiated by influential institutions. For example, they fill out forms from the municipality and read information brochures from their insurance company. Consequently, vernacular and privileged literacy practices are not clearly separated in the participants' lives. Part of the connection between vernacular and privileged is that literacy practices, which seem to be initiated by the participant,

are instead often a response to an initiative from an influential social institution. When Naz reads, cuts out and brings a coupon to the food store in order to get a discount on eggs, she takes the initiative to take part in this literacy practice. Nevertheless, at the same time the literacy practice of coupons is shaped by the group of companies, which sell the eggs. The fact that Naz, in the position of a customer, must cut out and bring the coupon in order to get a discount on eggs, is not something which she can influence or change. On the other hand, the literacy practices which the participants are obliged to take part in, also offer possibilities for them to find their own solutions and strategies to be able to do what is expected of them. The literacy practice of reading the Quran is for example shaped within the privileged sociotextual domain of religion. There are rules and regulations as to when, where, how and why the Quran should be read. Still Rizgar and Naz can make their own choices when it comes to why and how they read the Quran. In this respect, vernacular and privileged literacy practices are interwoven in the participants' everyday lives.

Closely related to the discussion of vernacular and privileged literacy practices is the debate in literacy research about the connection between local and global factors. When the participants of this study take part in literacy practices they are not separated from influences on a global level. Karzan's literacy practices when using Facebook are an example of this. These literacy practices are global in the respect that people from different countries in the world participate in them. But at the same time the literacy practices are local in the respect that Karzan can learn how to use Facebook while he is sitting in his sofa in his living room. He can create his own routines for when, where and how he interacts on Facebook and he can participate in the literacy practices in ways which correspond to interests and purposes based in his everyday life. In this way, global and local elements interconnect in the literacy practice.

Identification and identities are aspects which are central when the participants of this study narrate their literacy practices. Ethnic identity, parenthood, gender and religious identity are salient among the identities which are actualized in the participants' literacy practices in everyday life. Ethnic identity is created in relation to Swedish identity, Sweden and Swedes. The participants identify as Kurds, immigrants or strangers. But as a counter pole to narratives of alienation and difficulties with the Swedish language, the participants also describe how much better they handle reading and writing in Swedish today compared to when they had newly arrived to Sweden. Further, ethnic identity is, in the narratives, also created in relation to Kurdistan. In addition, the shaping of ethnic identity takes place in the participants' language choice in the interviews. Rizgar chooses to speak in English instead of in his mother tongue Sorani in the interviews. His language choice can be described as a *linguistic discursive strategy* which is in resonance

with the content of his narratives. He describes in detail how he took part in literacy practices in English in his work life in Iraq. Consequently a focus on discourse as well as a focus on the content of Rizgar's narratives leads to the conclusion that he identifies as an international professional for whom reading and writing skills in English are important. Participants who are parents actualize and shape their own ethnic identity as a Kurd in literacy practices where they at the same time help shaping the Kurdish identity of their children. For example Zyan writes text messages to her children in Kurdish because she wants them to be able to read and write in Kurdish. Parenthood is also actualized in literacy practices where parents help their children with homework. In Zyan's narratives of how she helps the children with their homework there is an overlapping between the identities of being a parent and being a teacher.

I have found a connection between gender and the participants' literacy practices within everyday life, especially in the sociotextual domain of leisure. The three female participants have little time to take part in these literacy practices because the care of their children and household chores take up a lot of their time. In contrast to literacy practices within the sociotextual domain of leisure they give high priority to literacy practices connected to household and children, for example handling the mail and helping the children with their homework. In contrast, lack of time is not a theme which characterises the narratives of the male participants. They can find the time to take part in literacy practices aimed at relaxation and entertainment.

Religious identity is actualized in the participants' narratives of the literacy practices of faith. When Naz and Rizgar describe why they read the Quran they mainly express an individual and existential perspective on the literacy practice. In contrast Karzan, who is a Yarsan, expresses a collective and social perspective on his literacy practices of faith. He reads and writes to find information about and interact with other Yarsans.

6.3 Literacy practices within the sociotextual domain of sfi today

In the third section of chapter six I discuss how the literacy practices within the sociotextual domain of sfi can be understood and how the participants' identity in relation to the literacy practices can be explained.

A focus on the aspect *purpose* shows that *assessment* is stressed in literacy practices where the students prepare for the national sfi test. Through these preparations, the sfi test has a strong influence on the teaching and the literacy practices of sfi. The purpose *student influence,* where the teacher and the students together plan or evaluate the teaching, has only been found in one of the three sfi schools of the study. I see a connection between the marketization of the sfi education and literacy practices where the sfi students are treated as customers in a market.

An analysis of the aspects *artefacts* and *technology* shows that paper texts are very frequently used in the literacy practices of sfi but that textbooks are rare. Further, computers and other digital media are used to a very limited extent in the literacy events of sfi.

When it comes to the aspect *sociotextual domain* I discuss whether sfi can be regarded as privileged. Sfi is supported by an influential social institution and its literacy practices are defined and regulated by documents which are formally fixed by law. However, at the same time sfi education has been criticized and questioned by politicians and media to a larger extent than other Swedish educational institutions.

The literacy aspects *identification* and *identity* are very important to the participants' literacy practices and learning within the sociotextual domain of sfi. When they find a connection between who they are and the identities they are offered in the literacy practices of sfi, they fully engage in these literacy practices. This means that the conditions of deep learning improve. But when the participants cannot identify with the identities they are offered, the chances for learning diminish.

A perspective on identity which emerges is the connection between the literacy practices of sfi and the participants' gender. Gender is actualized for example in meetings with Swedish gender discourse, which is integrated with the education.

Overlapping gender is the identity of parenthood. In literacy events where the children help their parents with their sfi assignments, the relation between child and parent has been reversed. The child is guiding the parent, and in such literacy events there is a risk that the parent loses authority over the child.

I also explore how identity is created discursively. Firstly this takes place in other peoples' ways of talking or writing to us (*address*), secondly in how people talk or write about us (*address*) and thirdly in how we write or talk as other people (*affiliation*). To this list, I have added *self representation,* i.e. our ways of talking or writing about ourselves. An example of this is when Rizgar during a literacy event talks to a student in his sfi course and describes himself as "the most laziest student in the whole of Sweden". Here a self representation takes place where he offers resistance to the identity as a sfi student.

A focus on the literacy aspect *participation* in this study has showed that in the participants' literacy events within the sociotextual domain of sfi, the teachers are controlling the literacy events. Their control concerns for example the aspects of time and space during the lessons. However, this picture needs to be problematized. The participants of this study sometimes offer resistance to the teacher's control for example by initiating other literacy events during lessons or speaking Kurdish when the teacher wants them to speak Swedish.

6.4 Connections and dividing lines between literacy history and present literacy practices

In chapter 6, I also discuss how the participants' literacy history can affect their present literacy practices within the sociotextual domains of everyday life and of sfi. I focus on the connections between the participants' literacy history, their identities and their present literacy practices. The identities discussed are student identity and professional identity.

In the data there is a variation as to how the participants identify and what the connections are between their literacy history and their identities in their literacy practices of today. There is variation both in terms of *how* important the identities connected to literacy history are today and *which* identities from literacy history are the most prominent today.

The participants' student identity was shaped in their childhood and youth within a school system which was more teacher centred than the sfi education is. Two of the participants, Zyan and Tara, want the sfi teaching to be more teacher-controlled. An interesting question is what happens when students with such desires take part in sfi education where students' influence is, according to the curriculum, to characterize the teaching. My conclusion is that sfi students, who have undergone schooling within a teacher centred school system, sometimes have acquired learning strategies which have the effect that their learning within the sociotextual domain of sfi would be favoured by a more teacher-controlled education.

When it comes to the participants' professional identity there is a variation as to how important this is for their present literacy practises. Rizgar and Zyan had superior positions in their professional careers and also had access to privileged literacy practices. To them the professional identity connected to their literacy history is important for how they identify in relation to literacy practices which they take part in today. They are still adapting to the loss of their previous profession and are having difficulties in identifying with the identity as an sfi student which they are offered within the literacy practices within the sociotextual domain of sfi.

Further, the analysis of connections between literacy history and today's literacy practices leads to the pedagogical and didactic implications of these connections. If sfi teachers know which identities are most important to their sfi students and try to connect the teaching to these identities, the chances improve of the students accepting the identities which they are offered in the literacy events. Then it is also more probable that the students' participation in the literacy events will lead to deep learning.

But for sfi teachers to be able to integrate the teaching with the identities which are relevant to the students, the teachers need an understanding of the students' literacy history, literacy practices and identities connected to different sociotextual domains. I believe that the best way is for the students and teacher to cooperate in exploring these elements. However, in this ex-

ploration the students should feel free to decide for themselves which parts of their literacy history they want to present to their teachers and to other students.

I also discuss connections and dividing lines between literacy in the sociotextual domains of everyday life and literacy in the sociotextual domain of sfi. Firstly I discuss the conflicts and dividing lines which appear in the sfi classroom. One of these takes place in situations where there is a divergence between the formal learning situation and the students' efforts to bring everyday experiences into the education. When the students refer to their everyday lives, the teacher sometimes interprets this as the students not accepting the contextual frames which have been set up for the teaching. This can be seen by the teacher as problematic since s/he, as a representative of the sociotextual domain of sfi, is responsible for controlling the literacy events of the education. An example of such situations from this study is when the students speak another language than Swedish to convey experiences from their everyday lives.

Also explored are the conflicts and dividing lines, which appear in the classroom when there is overlap between literacy practices from the sociotextual domain of sfi and literacy practices from the sociotextual domains of everyday life. In the analysis of the observational data, I found three different types of overlap in the sfi classrooms. Firstly there are situations where the participant takes part in a literacy practice from one of the sociotextual domains of everyday life. Often this takes place simultaneously with a literacy event from the sociotextual domain of sfi. The literacy event, which belongs to one of the sociotextual domains of everyday life, has a horizontal discourse and is initiated and controlled by the participant. For example, the participant reads the newspaper, writes a text message or reads a private letter. The simultaneously occurring literacy event from the sociotextual domain of sfi has a vertical discourse and is initiated and controlled by the teacher. In spite of this parallelism in time and place there is no recontextualization taking place. The two literacy events stay organized according to different discourses and stay connected to different sociotextual domains. But in spite of this I find it interesting to ask whether, and to what extent, the two literacy events affect each other.

Secondly, there are literacy events where there is an overlap in the respect that the texts produced and consumed have been recontextualized from another sociotextual domain into the sociotextual domain of sfi. This recontextualization means that the purpose of the reading or writing of the text has been changed. How much influence the teacher or the students have over the recontextualization of texts depends, for example, on how the teaching is organized at the school in question, the relationships between the students, if the literacy events are taking place when the teacher is lecturing the whole class or when the students work together in small groups, and what the pur-

pose of the literacy event is. During literacy events when the students, for example, work individually or in small groups and the teacher is not present it is more probable that the students can initiate a recontextualization.

Thirdly, some literacy events are simultaneously connected to more than one sociotextual domain in the respect that the participants have varying purposes for their participation in them, and in the respect that these purposes are connected to different sociotextual domains. Sometimes different participants have different purposes and sometimes one participant has several purposes connected to different sociotextual domains.

In these three described types of recontextualization there are examples of complications as well as possibilities for the participants when it comes to starting out from their experiences of literacy practices in everyday life in their learning within sfi education. One complication is that it is not possible to "transfer" whole literacy practices from a sociotextual domain of everyday life into sfi without the literacy practice transforming. For example, if the literacy practice of writing a message is to be "transferred" from the sociotextual domain of the home to the sociotextual domain of sfi, so many aspects of it are changed that it will hardly be recognizable. On the other hand, it is sometimes possible to make use of micro literacy practices, i.e. one or two interacting aspects of a literacy event or literacy practice. One example of such micro literacy practice is cooperation.

In the last section of Chapter 6 I present an idea for further research which aims to increase the students' involvement and improve their learning in the literacy practices of school. This could be accomplished by involving students and teachers as co-reseachers in order to map out the students' literacy practices of everyday life. The next step would be to search for connections between everyday life literacy practices and literacy practices of school.

7. Method Discussion

In chapter 7 I discuss questions of method which have been actualized during the research process. Firstly I address the question of choice of method for researching the participants' literacy practices in their everyday lives outside of sfi. I find that performing interviews has lead to a focus on the literacy practices rather than the literacy events.

Next I discuss questions concerning performing interviews. The questions discussed are 1) the need for maintaining the integrity and anonymity of the participants' by not revealing information from the interviews which might give away their identity 2) how the localisation of interviews has influenced the interaction between researcher and participant 3) how the presence of family members influences the participants during interviews 4) how to perform interviews about vernacular literacy practices which the participants

are sometimes not aware of or do not remember 5) what effect on the study it has had that the interviews were performed in Sorani and English.

The next section of chapter 7 focuses on the performance of observations and here I discuss how my presence in the classroom influenced the participants, their literacy practices and the interaction between the participants, their fellow students and their teachers.

In the final section aspects of analysing and writing about literacy practices are discussed. Firstly I bring up differences between interview data and observational data in the processes of analysing and writing. Finally I discuss how the framework of literacy aspects has worked out as an analytical tool in this study.

Sammanfattning på sorani پوختە باس

لەم تێزەدا(نامەی کۆتایی خوێندنی دوکتورا و هتد) لێکۆڵینەوە لەسەر خوێندنەوە و نووسینی پێنج کەسان لە ژیانی پێشتریان دا، لە ژیانی ڕۆژانەی ئەمڕۆدا و لەناو خوێندنی سویدی بۆ کۆچهێنەران (sfi)دا ئەکرێت. بەشداربووەکان پێنج کوردن کە لە سوید نیشتەجێن و سویدی بۆ کۆچهێنەران ئەخوێنن. لە لێکۆڵینەوەکەدا توێژینەوەی لەسەر پێوەندیی و هێڵەکانی جێاکردنەوەی ئەوەی لە بەشە جیاوازەکانی ژیانیاندا دەیخوێننەوە ئەکرێت. پاشان لێکۆڵینەوە لەسەر پێوەندیی خوێندنەوە و نووسینی پێشتر و خوێندنەوەو نووسینی ئەمڕۆ ئەکرێت. هەروەها لێکۆڵینەوە لەسەر پەیوەستەکانی نێوان ناسنامە، فێربوون، خوێندنەوە و نووسین ئەکرێت. لە ڕوانگەی شێوازناسییەک کە سرووشی لە ئێتنۆگرافی یەوە وەرگرتووە، گوتوبێژەکان و تێبینییەکانی ناو پۆل جێبەجێ کراون. شێوازەکانی کە بۆ بەدۆکومێنت کردن بەکارهێنراون ڤیدیۆ تۆمارکردن، دەنگ تۆمارکردن و یاداشت نووسینە مەیدانیەکانە. لەڕوی بیردۆزییەوە لێکۆڵینەوەکە لە توێژینەوە لە بواری گۆڕەپانی توێژینەوەی فرەزانستیدا سەرچاوە ئەگرێت کەتێیدا خوێندنەوە و نووسین وەک کردارکارێکی شێئەکرێنەوە، .New Literacy Studiesبناخەرێژی کۆمەڵایەتی و کولتووری یە. گوتوبێژەکان لەلایەکەوە بە تیشکۆ خستنەسەر ئەوەی کە بەشداربووەکان چی باس ئەکەن و لەلایەکی ترەوە چۆن باس ئەکەن کراوە.

شیکردنەوەکان ئەوە نیشان ئەدەن کە لە ژیانی ڕۆژانەدا، لەدەرەوەی خوێندنی سویدی بۆ کۆچهێنەران، بەشداربووەکان هەم لە خوێندنەوەو نووسینی هەمەڕۆژەدا(ئاساییدا)کە بۆ خۆیان دەستپێشخەرییان بۆ کردوە و جڵەوی ئەگرن، و لەو خوێندنەوەو نووسینانەی کە فۆرم پێدراون و جڵەوگرتنیان، بۆ نموونە لەلایەن خاوەنماڵەوە، بانک یان کۆمپانیای بیمەوە ئەکرێت. ئەم دووجۆرە خوێندنەوە و نووسینە کاریگەرییان لەسەر یەکتر هەیە و ناکرێت وەک لێکترازراو تەماشایان بکرێت. لێرەدا پێوەندیی لە نێوان فاکتەرە ناوچەیی و جیهانییەکانی خوێندنەوە و نووسینی بەشداربووەکاندا هەیە، کە لەخۆیدا ئەکرێت وەک نموونەهێنانەوەی چۆنیتی بەڕێوەچوون بکرێت کاتێک کە بەشداربووەکان فەیسبووک بەکارئەهێنن. لەسەر ئاستی جیهانی، ئەو ئەو شتانە ئەخوێنێتەوە کە مرۆقانی بەشەکانی تری جیهان نووسیویانە. پاشانیش ناسنامەی بەشداربووەکان گرنگە کاتێک کە ئەخوێننەوە و ئەنووسن. نەتەوەیتی، باوانێتی، ڕەگەزی (genus) ، ناسنامەی پیشەیی و ئایین بۆ خوێندنەوە و نووسینی ئەوان بایەخدارن هەروەها لەناو خوێندنی سویدی بۆ کۆچهێنەراندا ناسنامە ڕۆڵێکی گرنگی هەیە. ئەگەر حاڵیبوونی ئەوان دەربارەی ئەوەی کە ئەوان خۆیان کێن لەگەڵ ئەوەدا یەک نەگرێتەوە کە لە خوێندنی سویدی بۆ کۆچهێنەراندا لێیان چاوەڕوان ئەکرێت، ئەوا شانسی ئەوەی کە چالاکانە بەشداریی بکەن و لە قوڵاییەوە فێربن کەم ئەکات. لێرەدا ناسنامەکان ڕۆڵێکی ناوەندیان هەیە، کە بەو شتانەوە گرێدراوە کە پێشتر لە ژیانیاندا لەسەریان خوێندۆتەوە و نووسیوە. بۆ دوان لە بەشداربوانی لێکۆڵینەوەکە، ئەو ناسنامە پیشەییەی کە لە ژیانی کارکردنیاندا، بە کوردستانەوە بەستراوە، ئێستاش گرنگە. ئەمە کارەکەیان بۆ گران ئەکات کە خۆیان وەک خوێندکارێکی زمانی سویدی ببینەوە و چالاکانە بەشداریی لە خوێندنەوەو نووسینەکانی کە لەناو خوێندنی زمانی سویدی بۆ کۆچهێنەراندایە بکەن. پاشان لە پۆلی خوێندنی زمانی سویدی بۆ کۆچهێنەراندا ناکۆکی لە نێوان دۆخە فەرمی یەکەی فێرکردنەکە و هەوڵدانی باشداربووەکان بۆ هێنانەناوەوەی بەسەرهاتو شارەزاییەکان لە ژیانی ڕۆژانەوە هەیە. لێرەدا ئەکرێت نموونەیەک لەو تاقیکردنەوەیە بهێنرێت کە مرۆڤ باس لە چۆنێتی نووسینی پەیامێک ئەکات. لێرەدا یەک لە بەشداربیوان لە ڕوانگەی بەسەرهاتو شارەزاییەکانی خۆیەوە پەیامەکە بە مۆبایلەکەی ئەنووسێت، کەچی مامۆستاکە ئەیەوێت کە خوێندکارەکان خۆیان لە نووسینەکەدا وائاراستە بکەن بۆئەوەی بتوانن لە تاقیکردنەوەی خوێندی سویدیدا ئەنجامی دەرچو (پەسەنکراو)بەدەست بهێنن.

بەڵام کەچی لە پۆلەکەدا خوێندکارەکان ئەو شتانە ئەخوێننەوە و ئەنووسن کە سەر بە ژیانی ڕۆژانەیانن، لەدەرەوەی خوێندنی زمانی سویدی بۆ کۆچھێنەران. کاتێک کە ئەوان جاروبار نووسراو کە پەیوەندیی بە ژیانی ڕۆژانەوە هەیە ئەخوێننەوە و ئەنووسن، پێئەچێت کە خوێندنەوە و نووسینەکەیان کاریگەریی لەسەر نەبێت بەوەی کە لە پۆلی خوێندنی سویدی بۆ کۆچھێنەراندا ڕووئەدات. جاروبار خوێندنەوە و نووسینە ئاساییەکە ئەبێت بە بەشێک لە خوێندنی سویدی بۆ کۆچھێنەران. ئەوەش ڕووئەدات کە ئەو شتانەی خوێندکارەکان لە پۆلی خویندنی سویدیەکەدا ئەینووسن و ئەیخوێننەوە، هەم بە ژیانی ڕۆژانەوە و هەم بە خوێندنی سویدییەوە گرێدراوە. بەڵام سەرباری ئەمەش هێنانەناوەوەی خوێندنەوە و نووسینی هەمەڕۆژیی بۆ ناو خوێندنی سویدی بۆ کۆچھێنەران زەحمەتە. بۆ ئەوەی کە خوێندنەوەو نووسینی هەمەڕۆژانە بکرێت بخرێتە ناو خوێندنی سویدی بۆ کۆچھێنەرانەوە، ئەبێت ئەوەندە گۆڕانکاری تێدا بکرێت کە هەر ببێتە شتیکی تر لەچاو ئەوەی پێشتر هەبو. لەلایەکی تریشەوە ئەکرێت کە جاروبار سوود لە هەندێک لە بەشەکانی خوێندنەوە و نووسینە ئاساییەکە وەربگیرێت. ئەگەر بەشداریبوان لە ژیانی ڕۆژانەیاندا، بۆ نموونە ، خویان گرتبێت بە هاریکاریی کردن یان بە تێگەیشتنی وشە لە ڕوانگەی پێکەوەگرێدراوییەوە کاتێک ئەخوێننەوە و ئەنووسن، ئەوا ئەتوانن سوود لەمانە لە خوێندنی سویدی بۆ کۆچھێنەرانیشدا وەربگرن.

Litteratur

Alvermann, Donna E., Young, Josephine P., Young, Colin Green & Wisenbaker, Joseph M. 1999. "Adolescents' Perceptions and Negotiations of Literacy Practices in After-School Read and Talk Clubs" I: *American Educational Research Journal*, 36(2), 221–264.

Ambjörnsson, Fanny 2004. *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.

Androutsopoulos, Jannis 2006. "Multilingualism, diaspora, and the Internet. Codes and identities on German-based diaspora Websites". *Journal of Sociolinguistics*. 10, 520–547.

Arnholm, Maria, Björklund, Jan & Ullenhag, Erik 2014. "Vi slopar SFI som skolform och låter komvux ta över". *Dagens Nyheter*, <http://www.dn.se/debatt/> hämtad 2014-08-12.

Arvastson, Gösta & Ehn, Billy 2009. "Observationens dynamik" I: Gösta Arvastson & Billy Ehn, (red.), *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur, 19–34.

Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (red.), 2013. *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.

Bani-Shoraka, Helena 2005. *Language Choice and Code-Switching in the Azerbaijani Community in Tehran. A conversation analytic approach to bilingual practices*. Uppsala: Uppsala universitet.

Bartlett, Lesley 2008. "To seem and to feel. Engaging cultural artefacts to 'do' literacy". I: Mastin Prinsloo & Mike Baynham (eds.), *Literacies, Global and Local*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 35–50.

Barton, David 2007. *Literacy. An introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing.

Barton, David 2012. "Participation, deliberate learning and discourses of learning online". *Language and Education,* 26(2), 139–150.

Barton, David & Hamilton, Mary 1998. *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.

Barton, David & Hamilton, Mary 2000. "Literacy practices". I: David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London och New York: Routledge, 7–15.

Barton, David, Ivanič, Roz, Appleby, Yvon, Hodge, Rachel & Tusting, Karin 2007. *Literacy, Lives and Learning*. London & New York: Routledge.

Barton, David & Papen, Uta 2010. "What is the Anthropology of Writing?" I: David Barton & Uta Papen (eds.), *The Anthropology of Writing. Understanding Textually-Mediated Worlds*. London: Continuum. 3–32.

Baynham, Mike 1995. *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. London & New York: Longman.

Baynham, Mike 2004. "Ethnographies of literacy. Introduction". *Language and Education,* 18(4), 285–290.

Baynham, Mike 2008. “Elite or powerful literacies? Constructions of literacy in the novels of Charles Dickens and Mrs. Gaskell” I: Mastin Prinsloo & Mike Baynham (eds.), *Literacies, Global and Local*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 173–192.

Baynham, Mike & Maysing, Helen Lobanga 2000. ”Mediators and mediation in multilingual literacy events”. I: Marilyn Martin-Jones & Kathrin Jones (eds.), *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 189–207.

Baynham, Mike & Prinsloo, Mastin 2009. “Introduction. The future of Literacy Studies” I: Mike Baynham & Mastin Prinsloo (eds.). *The future of literacy studies*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 1–20.

Beach, Dennis 2010. ”Identifying and comparing Scandinavian ethnography. Comparisons and influences”. *Ethnography and Education*, 5(1), 49–63.

Bellander, Therese 2010. *Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Uppsala: Uppsala universitet.

Benhabib, Seyla 1997. “’Jagets källor’ i modern feministisk teori”. I: Ulla M. Holm, Eva Mark & Annika Persson (red.), *Tanke, känsla och identitet*. Göteborg: Anamma Böcker, 123–149.

Berge, Kjell Lars 1996. *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse.* Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige universitet.

Berge, Kjell Lars 2002. “Teksthistorie”. I: Kjell Lars Berge (red.) *Tekthistorie. Tekstvitenskapelige bidrag*, 5–20.

Berge, Kjell Lars 2004. ”Skriftkultur” I: Kjell Lars Berge, Trine Gedde Dahl & Stephen Walton (red.), *Skriftkultur*. Sakprosa. Skrifter från prosjektmiljøet Norsk sakprosa, Nr 10. Oslo: Norsk sakprosa & Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening, 5–13.

Berge, Kjell Lars 2006. “Perspektiv på skriftkultur”. I: S. Matre (red.). *Utfordringar for skreveopplæring og skriveforsking i dag,* Oslo: Universitetsforlaget, 57–76.

Bernstein, Basil 1999. “Vertical and horizontal discourse. An essay”. *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 157–173.

Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory Research and Critique.* Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman and Littlefield Publishers Inc.

Besnier, Niko 1993. “Literacy and feelings. The Encoding of Affect in Nukulaelae Letters”. I: Brian Street, (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy,* Cambridge: Cambridge University Press, 62–86.

Blau, Joyce 1980. *Manuel de Kurde. Dialecte Sorani.* Paris: Librairie C. Klincksieck.

Blau, Joyce 1996. “Kurdish Written Literature”. I: Philip Kreyenbroek & Christine Allison (eds.), *Kurdish Culture and Identity*. London & New Jersey: Zed books Ltd, 20–28.

Blikstad-Balas, Marte & Hvistendahl, Rita 2013. ”Students’ Digital Strategies and Shortcuts. Searching for Answers on Wikipedia as a Core Literacy Practice in Upper Secondary School.” *Nordic Journal of Digital Literacy,* 8(1–2), 32–48.

Blåsjö, Mona 2010. *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. Stockholm: Stockholms universitet.

Bourdieu, Pierre 1995. *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori,* Göteborg: Daidalos.

Brandt, Deborah 2001. *Literacy in American Lives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brandt, Deborah 2005. “Writing for a Living. Literacy and the Knowledge Economy”. *Written Communication* 22(2), 166–197.

Brandt, Deborah 2009. “Writing over Reading. New Directions in Mass Literacy”. I: Mike Baynham & Mastin Prinsloo (eds.), *The Future of Literacy Studies*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 54–74.

Brandt, Deborah & Clinton, Katie 2002. “Limits of the Local. Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice”. *Journal of Literacy Research,* 34(3), 337–356.

Brouard, Andrew, Wilkinson Lynda & Stein Pippa 1999. “‘Literacy is all around us’. Literacy, ethnography and curriculum 2005 in three Johannesburg classrooms”. *SAJALS,* 7, 11–26.

Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 2006. “Politeness. Some Universals in Language Usage”. I: Adam Jaworski & Nikolas Coupland (eds.), *The Discourse Reader*. London & New York: Routledge, 311–323.

van Bruinessen, Martin 1992. *Agha, Shaikh and State. The Social and Political Structures of Kurdistan*. London & New Jersey: Zed Books.

Bruner, Jerome 2002. *Making Stories. Law, Literature, Life*. Harvard University Press.

Bucholtz, Mary 1999. “’Why Be Normal’. Language and Identity Practices in a Community of Nerd Girls”. *Language in Society* 28, 203–223.

Cameron, Deborah 2001. *Working With Spoken Discourse*. London: Sage Publications.

Campbell, George L. 2000. *Compendium of the World’s Languages*. Volume I: *Abaza to Kurdish*. London & New York: Routledge.

Carlson, Marie 2002. *Svenska för invandrare. Brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Charles, Claire 2007. “Exploring ‘girl power’. Gender, literacy and the textual practices of youn women attending an elite school” *English Teaching: Practice and Critique,* 6(2), 72–88.

Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman 1999. *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh Press.

Clarke, Julia 2008. "Assembling 'Skills for Life'. Actor-network theory". I: Mastin Prinsloo & Mike Baynham (eds.), *Literacies, Global and Local*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 151–169.

Collins, James & Blot, Richard K. 2003. *Literacy and Literacies. Texts, Power and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuban, Sondra 2008. "Home/work. The roles of education, literacy, and learning in the networks and mobility of women migrant carers in Cumbria". *Ethnography in Education,* 3(1), 81–96.

Dantas, Maria Luiza & Manyak, Patrick C., (eds.) 2010. *Home-School Connections in a Multicultural Society. Learning from and with Culturally and Linguistically Diverse Families*. New York & London: Routledge.

Davies, Bronwyn & Saltmarsh, Sue 2007. "Gender economies. Literacy and the gendered production of neo-liberal subjectivities". *Gender and Education*, 19(1), 1–20.

Davies, Charlotte Aull 2008. *Reflexive Ethnography. A guide to Researching Selves and Others*. London & New York: Routledge.

Dervin, Fred 2011. "The repression of us- and we-hoods in European exchange students' narratives about their experiences in Finland". *Journal of Comparative Research in Anthroppology and Sociology,* 2(1), 79–94.

Direktiv 2011:81. *Ökad valfrihet och individuell anpassning av utbildning i svenska för invandrare*.

Edlund, Ann-Catrine 2007. *Ett rum för dagen. En studie av två kvinnors dagboksskrivande i norrländsk jordbruksmiljö.* Kulturens frontlinjer 53. Umeå: Kulturgräns norr.

Edlund, Ann-Catrine (red.), 2012. *Att läsa och att skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800*–2000. Umeå: Umeå universitet & Kungl. Skytteanska Samfundet.

Edlund, Ann-Catrine & Haugen, Susanne (red.), 2013. *Människor som skriver. Perspektiv på vardagligt skriftbruk och identitet*. Umeå: Umeå universitet & Kungl. Skytteanska Samfundet.

Edlund, Ann-Catrine, Edlund, Lars-Erik & Haugen, Susanne (eds.), 2014. *Vernacular Literacies. Past Present and Future*. Umeå: Umeå University & Royal Skyttean Society.

Eggins, Suzanne & Slade, Diana 1997. *Analysing Casual Conversation*. London & Washington: Cassell.

Emerson, Robert, Fretz, Rachel & Shaw, Linda L. 1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.

Esposito, John L. 1991. *Islam the Straight Path*. New York & Oxford: Oxford University Press.

Fairclough, Norman 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge : Polity.

Fairclough, Norman 1995. *Media Discourse*. London, New York, Sydney & Auckland: Edward Arnold.
Fairclough, Norman 2001. *Language and Power*. London: Longman.
Fairclough, Norman 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
Fangen, Katrine 2005. *Deltagande observation*. Malmö: Liber
Fast, Carina 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
Franker, Qarin 2011. *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholm: Stockholms universitet.
Forsey, Martin 2008. "Ethnographic interviewing. From conversation to published text" I: Geoffrey Walford (ed.), *How to do Educational Ethnography*. London: The Tufnell Press. 57–75.
Gallagher, David J. 2007."'You have to be Bad or Dumb to Get in Here'. Reconsidering the In-School and Out-of-School Literacy Practices of At-Risk Adolescents" I: Victoria Purcell-Gates (ed.), *Cultural Practices of Literacy. Case Studies of Language, Literacy, Social Practice and Power*. New York & London: Routledge. 155–168.
Gee, James Paul 1990. *Social Linguistics and Literacies. Ideologies in Discourses*. London: Farmer.
Gee, James Paul 2000. "The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social". I: David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 180–196.
Gee, James Paul 2007. *What Video Games have to Teach us about Learning and Literacy,* Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Gee, James Paul, Hull, Glynda och Lankshear, Colin 1996. *The new work order. Behind the language of the new capitalism*. Boulder, Colorado: Westview Press.
González, Norma; Moll, Luis S. & Amanti, Cathy (eds.), 2004. *Funds of knowledge. Theorizing practices in Households, Communities and Classrooms*. Mahwah, New Jersey & London.
Goody, Jack 1977. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
Gregory, Eve & Williams, Ann 2000. *City Literacies. Learning to Read across Generations and Cultures*. London: Routledge.
Grosjean, François 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
Gustavsson, Hans-Olof 2007. "*Utan bok är det ingen riktig undervisning". En studie av skolkulturella referensramar i sfi*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm/Stockholms universitet.

Gärdenfors, Peter & Holsanova, Jana 2008. "Att kommunicera med och utan teknik" I: Rickard Domeij (red.), *Tekniken bakom språket*. Språkrådets skrifter 9. Stockholm: Norstedts. 25–48.

Hamilton, Mary 2000. "Expanding the New Literacy Studies. Using photographs to explore literacy as a social practice". I: David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London och New York: Routledge, 16–34.

Hamilton, Mary 2001. "Privileged Literacies. Policy, Institutional Process and the Life of the IALS". *Language and Education*, 15(2–3), 178–196.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul 2007. *Ethnography. Principles in Practice*. London & New York: Routledge.

Hasanpoor, Jafar 1999. *A Study of European, Persian and Arabic Loans in Standard Sorani*. Uppsala: Uppsala universitet.

Heath, Shirley Brice 1983. *Ways with words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press: Cambridge.

Heath, Shirley Brice 1986. "Sociocultural contexts of language development". I: Carlos E Cortes et al. (eds.), *Beyond language. Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination & Assessment Center, 143–186.

Heath, Shirley Brice & Steet, Brian, with Mills, Molly 2008. *On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.

Hjelmér, Carina 2012. *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Umeå: Umeå universitet.

Holland, Dorothy, Skinner, Debra, Lachicotte, William Jr & Cain, Carole 1998. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge & London: Harvard University Press.

Hull, Glynda & Schultz, Katherine, (eds.), 2002. *School's Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. New York & London: Teachers College Press.

Hylland Eriksen, Thomas 1993. *Ethnicity and nationalism. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Hylland Eriksen, Thomas 2005. *Vad är socialantropologi?* Stockholm: Natur och Kultur.

Hylland Eriksen, Thomas 2010. *Ethnicity and nationalism. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press. Tredje upplagan.

Ivanič, Roz 1998. *Writing and Identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, Roz 2006. "Language, learning and identification". I: Richard Kiely et al. (eds.), *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*. London: Equinox, 7–29.

Ivanič, Roz 2009. “Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum”. I: Make Baynham & Mastin Prinsloo (eds.), *The Future of Literacy Studies*. New York; Palgrave Macmillan, 100–122.
Ivanič, Roz et al. 2009. *Improving Learning in College. Rethinking literacies across the curriculum*. London & New York: Routledge.
Janks, Hilary 2010. *Literacy and Power*. New York & London: Routledge.
Jonsson, Carla 2005. *Code-switching in Chicano Theater. Power, Identity and Style in Three Plays by Cherríe Moraga*. Umeå: Umeå University.
Karlsson, Anna-Malin 2002. *Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Karlsson, Anna-Malin 2003. *Skrift och texter på bygget. En undersökning av vad och hur några byggnadsarbetare läser och skriver, verbalt och visuellt, i sitt arbete*. (Rapporter från projektet Skriftbruk i arbetslivet; 2.) Stockholm: Stockholms universitet
Karlsson, Anna-Malin 2006. *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
Karlsson, Anna-Malin 2009. ”Positioned by Reading and Writing: Literacy Practices, Roles and Genres in Common Occupations”. *Written Communication* 26(1) 53–76.
Karlsson, Anna-Malin 2011. “Great Divide, Social Practice eller Motivated Sign? Materiella, sociala och semiotiska perspektiv på skriftspråkande”. I: Ann-Catrine Edlund & Ingmarie Mellenius (red.), *Svenskans beskrivning 31. Förhandlingar vid Trettioförsta sammankomsten för svenskans beskrivning, Umeå den 20–21 maj 2010,* Umeå: Umeå universitet. 13–30.
Karlsson, Anna-Malin & Nikolaidou, Zoe 2012. ”Vardagskunskapen, arbetet och lagen. Om skriftpraktiker och yrkesidentiteter i äldreomsorgen”. I: Ann-Catrine Edlund, (red.), Att läsa och att skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000. Umeå: Umeå universitet & Kungliga Skytteanska Samfundet. 235–251.
Karlsson, Anna & Strand, Hans 2012. ”Text i verksamhet. Mot en samlad förståelse”. *Språk & stil* 22(1), 110–134.
Karlsson, Ingmar 2008. *Kurdistan. Landet som icke är*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Kress, Gunther 1997. *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
Kress, Gunther 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo, 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
Kronholm-Cederberg, Annette 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Kulick, Don & Stroud, Christopher 1993. "Conceptions and uses of literacy in a Papua-New Guinea village". I: Brian Street, (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy,* Cambridge: Cambridge University Press, 30–61.

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

Labov, William 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennysylvania Press.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele 2006. *New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.

Larsson, Nils 2011. *Ett möte mellan två skrivkulturer. Några högstadieungdomars syn på och bruk av skrift vid skol- respektive privatskrivande*. Stockholm: Stockholms universitet.

Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, Carmen K. M. & Barton, David 2011. "Constructing Glocal Identities Through Multilingual Writin Practices on Flickr.com". *International Multilingual Research Journal,* 5(1), 39–59.

Li, Guofang (ed.) 2009. *Multicultural Families, Home Literacies, and Mainstream Schooling*. Charlotte: Information Age Publishing.

Li, Goufang 2010. "Learning form Asian Families". I: Maria Luiza Dantas & Patrick C. Manyak (eds.) *Home-School Connections in a Multicultural Society. Learning from and wit Culturally and Linguistically Diverse Families*. 41–58.

Lgr 80 Läroplan för grundskolan. Allmän del. Skolöverstyrelsen/Stockholm: Utbildningsförlaget.

Lgy 70 Läroplan för gymnasieskolan. Allmän del. Skolöverstyrelsen/ Utbildningsförlaget.

Lindberg, Inger 2009. "I det nya mångspråkiga Sverige". *Utbildning och demokrati* 18(2), 9–37. <http://www.oru.se/PageFiles/15299/Inger%20Lindberg.pdf> hämtad 2013-05-07.

Luke, Allan 2004. "On the material consequences of literacy". *Language and Education* 18(4), 331–335.

Lundgren, Anna Sofia 2000. *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Lundgren, Berit 2005. *Skolan i livet – Livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig att tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå: Umeå universitet.

van Maanen, John 2011. *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

MacLure, Margaret 2003. *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.

Mahiri, Jabari (ed.), 2004. *What Kids Don't Learn in School. Literacy in the Lives of Urban Youth*. New York: Peter Lang.

Martin, James R. & White, Peter R. R. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

McCarus, Ernest N 2009. "Kurdish". I: Gernot Windfuhr (ed.), *The Iranian Languages*. London & New York: Routledge, 587–633.

Melén, Birgitta 2014. "Kunskapsbedömning" I: *Nationalencyklopedin. http://www.ne.se.proxy.ub.umu.se/kunskapsbedömning,* hämtad 2014-10-06.

Mir-Hosseini, Ziba 1997. "Breaking the seal. The new face of the Ahl-e Haqq". I: Krisztina Kehl-Bedrogi, Barbara Kellner-Heinkele & Anke Otter-Beaujean (eds.) *Syncretistic Religious Communities in the Near East. Collected papers of the International Symposium "Alevism in Turkey and Comparable Syncretistic Communities in the Near East in thte Past and Present"* Berlin 14–17 april 1995. Leiden: Brill, 175–194.

Molloy, Gunilla 2007. *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.

Moss, Gemma 2001. "On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School". *Language and Education*. 15(2–3), 146–161.

Moss, Gemma 2007. *Literacy and gender. Researching texts, contexts, and readers*. New York: Routledge.

Nationalencyklopedin, 2014. "athapaskiska". http://www.ne.se.proxy.ub.umu.se/athapaskiska, hämtad 2014-09-28.

Nauclér, Kerstin 2004. "Barns språkliga socialisation före skolstarten". I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*, Lund: Studentlitteratur. 437–459.

Nelson, Marie 2008. "'Jag kopierar andras mejl'. Om andraspråkstalares skrivstrategier i yrkeslivet". I: Jonas Granfeldt (red.), *Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8–9 november 2007*. Lund: ASLA, 163–181.

Nelson, Marie 2010. *Andraspråkstalare i arbete. En språkvetenskaplig studie av kommunkation vid ett svenskt språkföretag*. Uppsala: Uppsala universitet.

New London Group 1996. "A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92.

New London Group 2000. "A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures". I: Bill Cope & Mary Kalantzis (eds.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge, 9–37.

Nikolaidou, Zoe 2011. "The Use of Activity Theory in Literacy Research. Working and developing a vocational portfolio and the interaction of the two activities". *Literacy and Numeracy Studies* 19(1), 3–18.

Nikolaidou, Zoe & Karlsson, Anna-Malin 2012*a*. "Aktivitetsteori och textalanalys. Exempel från äldrevården". I: Anna-Malin Karlsson, Mats Landqvist &

Hanna Sofia Rehnberg (red.), *Med språket som arbetsredskap. Sju studier av kommunikation i vården,* Huddinge: Södertörns högskola, 35–49.
Nikolaidou, Zoe & Karlsson, Anna-Malin 2012*b*. ”Construction of Caring Identities in the New Work Order”. I: Charles Bazerman et al. (eds.), *International Advances in Writing Research. Cultures, Places, Measures*, Anderson SC: Parlor Press, 507–519.
Nordmark, Marie 2014. *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* Örebro: Örebro universitet.
Norlund Shaswar, Annika 2006. (opubl.) *Tretton dagars skrivande. En undersökning av de skrivhändelser som äger rum samt de texter som produceras i ett tvåspråkigt hem*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, D-uppsats i svenska med inriktning mot svenska som andraspråk.
Norlund Shaswar, Annika 2012*a*. ”Skriftpraktiker i gränslandet mellan hem och SFI-klassrum”. I: Daniel Andersson & Lars-Erik Edlund (red.), *Språkets gränser – och verklighetens. Perspektiv på begreppet* gräns. Umeå: Umeå universitet. 157–166.
Norlund Shaswar, Annika 2012*b*. ”Att se det osynliga. Forskning om skriftbruk i vardagsliv och klassrum bland kurdiska SFI-studerande”. I: Ann-Catrine Edlund (red.), *Att läsa och att skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000*. Umeå: Umeå universitet & Kungliga Skytteanska Samfundet, 221–234.
Obondo, Margaret, Olgaç, Christina & Robleh, Saladah 2005. *Broar mellan kulturer. Somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
Ong, Walter J. 1982. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
Otterbeck, Jonas 2010. *Samtidsislam. Unga muslimer i Malmö och Köpenhamn*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
Pahl, Kate 2008. “Habitus in children’s multimodal text-making. A discussion”. I: Mastin Prinsloo & Mike Baynham (eds.), *Literacies, Global and Local*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. 73–91.
Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer 2005. *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. London: Sage.
Papen, Uta 2005. *Adult Literacy as Social Practice. More than Skills*. London & New York: Routledge.
Pavlenko, Aneta & Blackledge, Adrian 2004. “Introduction. New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts” I: Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge (eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney: Multilingual Matters, 1–33.

Pink, Sarah 2001. *Doing Visual Ethnography*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
Pitt, Kathy 2008. ”Being a new capitalist mother”. I: Mastin Prinsloo & Mike Baynham (eds.), *Literacies, Global and Local*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 51–70.
Poland, Blake D. 2004. “Transcription Quality”. I: James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (eds.), *Inside Interviewing. New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks : Sage, 267–287.
Prinsloo, Mastin & Baynham, Mike (eds.) 2008. *Literacies, Global and Local*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
Prinsloo, Mastin & Baynham, Mike 2008. “Introduction. Renewing literacy studies”. I: Mastin Prinsloo & Mike Baynham, *Literacies, Global and Local*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1–13.
Prinsloo, Mastin & Breier, Mignonne (eds.) 1996. *The Social Uses of Literacy*. Amsterdam: John Benjamins.
Purcell-Gates, Victoria (ed.), 2007. *Cultural Practices of Literacy. Case Studies of Language, Literacy, Social Practice, and Power*. New York & London: Routledge.
Purcell-Gates, Victoria 2007. ”Complicating the Complex”. I: Victoria Purcell-Gates (ed.), *Cultural Practices of Literacy. Case Studies of Language, Literacy, Social Practice, and Power*. New York & London: Routledge, 1–22.
Rampton, Ben 1998. “Speech community”. I: Jef Verschueren, Jan-Ola Östma, Jan Blommaert & Chris Bulcaen (eds.), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. 1–34.
Rampton, Ben 2006. *Language in Late Modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: University press.
Riksrevisionen 2008. *Svenskundervisning för invandrare (sfi). En verksamhet med okända effekter*. Rapport 2008:13.
Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. Stockholm: Månpocket.
Sandwall, Karin 2013. *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborg: Göteborgs universitet.
Satchwell, Candice & Ivanič, Roz 2009. “Reading and writing the self as a college student. Fluidity and ambivalence across contexts”. I: Kathryn Ecclestone et al. (eds.), *Transitions and Learning through the Lifecourse*. London & New York: Routledge. 47–68.
Scollon, Ron & Scollon, Suzanne 1981. *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
Scribner, Sylvia & Cole, Michael 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass. : Harvard U.P.

Shakely, Ferhad 2014. [Universitetsadjunkt i kurdiska vid Institutionen för lingvistik och filologi vid Uppsala universitet] Kontakt via mejl 2014-06-09 och 2014-09-10.

SFS 1985:1100 *Skollag*. <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-19851100_sfs-1985-1100/> hämtad 2014-09-02.

SFS 2010:800. *Skollag*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/> hämtad 2014-09-02.

SKOLFS 1994:28. *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare;* http://www.skolverket.se/skolfs?id=111>, hämtad 2014-09-02.

SKOLFS 2002:19. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:28) om kursplan för svenskundervisning för invandrare;* <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1054>, hämtad 2014-09-02.

SKOLFS 2006:28 *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. < http://www.skolverket.se/skolfs?id=1262> hämtad 2013-05-13.

SKOLFS 2009:2. *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare;* <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1491> hämtad 2013-05-08

SKOLFS 2012:13. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2009:2) om kursplan för svenskundervisning för invandrare*, <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2413>, hämtad 2013-05-08.

Skar, Gustaf 2013. *Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Stockholm: Stockholms universitet.

Skolinspektionen 2010. *Svenskundervisning för invandrare (sfi). en granskning av hur utbildningen formas efter deltagarnas förutsättningar och mål*. Rapport 2010:7. http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sfi/webb-slutrapport-sfi.pdf hämtad 2013-05-07.

Skolinspektionen 2011. *Ändamålsenlighet och resultat i svenskundervisningen för invandrare*. Rapport 2011:6. http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sfi2/kval gr-sfi2-slutrapport.pdf hämtad 2013-05-07

Skolverket 2006. *Det nationella provets funktion och status inom sfi. En intervjustudie*. Rapport 289.

Skolverket 2009. *Kommentar. Till kursplan för svenskundervisning för invandrare*, SFI (SKOLFS 2009:2), Dnr 62–2009:242. *<http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.71254!/Menu/article/attachment/kommenterarer_sfi_2009.pdf*,> hämtat 2012-10-08.

Skolverket 2013. http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov/2.1190#. Hämtad 2013-04-16.

SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 2003:77. *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. < http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/925>, hämtad 2014-09-02.

SOU 2011:19. *Tid för snabb flexibel inlärning*. *http://www.lansstyrelsen.se/dalarna/SiteCollectionDocuments/Sv/mannis ka-och-samhalle/integration/Snabb%20flexibel%20sfi.pdf>,* hämtad 2014-09-02.

SOU 2003:77. *Vidare vägar och vägen vidare. Svenska som andraspråk för samhälls- och arbetsliv*. Betänkande av Sfi-utredningen, utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/925> hämtad 2013-05-13.

SOU 2011:19. *Tid för snabb, flexibel inlärning*. Slutbetänkande av utredningen om tidsbegränsad sfi. Stockholm: Fritzes.

Statskontoret 2009. *Sfi-resultat, genomförande och lärarkompetens. En utvärdering av svenska för invandrare.* Rapport 2009:2.

Street, Brian 1984. *Literacy in Theory and Practice.* New York & Melbourne: Cambridge University Press.

Street, Brian 1993. "Introduction. The new literacy studies", I: Brian Street (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy.* Cambridge: Cambridge University Press. 1–21.

Street, Brian 2000. "Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies". I: Marilyn Martin-Jones & Kathryn Jones (eds.), *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds.* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins B.V. 17–29.

Street, Brian 2003. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". *Current Issues in Comparative Education,* 5(2), 77–91.

Street, Brian 2009. "The future of 'social literacies'". I: Mike Baynham & Mastin Prinsloo (eds.), *The future of literacy studies.* Houndmills: Palgrave Macmillan, 21–37.

Stronach Ian & Piper, Heather 2008. "Can liberal education make a comeback? The case of 'relational touch' at Summerhill School". *American Educational Research Journal* 45(1), 6–37.
<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/162588> hämtad 2013-05-13.

Svensson, Tomas 2014. *Alexander, Sara och skriften. En skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren.* Örebro: Örebro universitet.

Söderberg, Barbro & Larsson, Inger 1993. *Nordisk medeltidsliteracy i ett diglossiskt och digrafiskt perspektiv*. (MINS. 39.) Stockholm: Institutionen för nordiska språk. Stockholm: Stockholms universitet.

Tanner, Marie 2014. *Lärarens väg genom klassrummet. Lärande och skriftspråkande I bänkinteraktioner på mellanstadiet.* Karlstad: Karlstads universitet.

Tusting, Karin 2000. “The new literacy studies and time. An exploration”. I: David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London & New York: Routledge, 35–53.

Utas, Bo & Parkvall, Mikael 2013. “Kurdiska”. <http://www.ne.se/lang/kurdiska, Nationalencyklopedin>, hämtad 2013-05-16.

Walford, Geoffrey 2008. ”The nature of educational ethnography”. I: Geoffrey Walford (ed.) *How to do Educational Ethnography*. London: The Tufnell Press, 1–15.

Warschauer, Mark, Said, Ghada R. Elm, Zohry, Ayman G. 2007. “Language choice online. Globalization and identity in Egypt”. I: Brenda Danet & Susan C. Herring (eds.), *The Multilingual Internet. Language, culture and communication online*. New York: Oxford University Press, 303–318.

Wertsch, James V. 1991. *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Westman, Maria 2009. *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Stockholm: Stockholms universitet.

Wiksten Folkeryd, Jenny 2006. *Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Uppsala: Uppsala universitet.

Wikstrand, Frida 2011. *Det tekniska spelet. Förhandlingar om arbete, teknik och kön i relation till införande av nya informationssystem*. Malmö: Göteborgs universitet & Malmö högskola.

Wiliam, Dylan 2013. *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Yildiz, Kerim 2007. *The Kurds in Iraq. The Past, Present and Future*. London: Pluto Press.

Bilagor

Bilaga 1. Information till deltagare

Läser du svenska? Är du kurd från Irak och talar sorani hemma? Då hoppas jag att du vill vara med i min undersökning!

Undersökning om vad man läser och skriver hemma och i skolan

Mitt namn är Annika Norlund Shaswar och jag arbetar med en doktorsavhandling i nordiska språk. Jag ska undersöka läsande och skrivande bland vuxna som lär sig svenska. Det jag vill göra är att jämföra vad man läser och skriver i skolan och vad man läser och skriver hemma. Jag är mycket tacksam om du vill vara med! Då är du med och bidrar till ny viktig kunskap! Sådan här kunskap kan bland annat användas till att göra undervisningen i svenska ännu bättre än den är nu.

Hur går studien till?
Undersökningen kommer att göras både hemma hos dig och i skolan. Jag skulle vilja komma hem till dig fyra eller fem gånger för att ställa frågor till dig om vad du brukar läsa och skriva. Intervjuerna kommer att göras på sorani. Du och din familj bestämmer när jag ska komma. Om du tycker att det är okej så kommer jag att använda bandspelare och spela in det vi säger. Jag kommer att fråga dig om jag får fotografera texter, men jag fotograferar inga människor.

Jag skulle också vilja komma till ditt klassrum för att titta och lyssna på vad ni läser, skriver och pratar om på lektionerna ungefär tio skoldagar. *Du ska inte läsa eller skriva något särskilt för att jag är med, utan ha vanliga lektioner*. Du, dina klasskamrater och din lärare bestämmer när jag får komma. Jag kommer att skriva anteckningar. Om du, dina klasskamrater och din lärare tycker att det går bra så kommer jag att använda bandspelare eller videokamera.

Information om studiens resultat
När jag är färdig kommer resultaten att ges ut i form av en doktorsavhandling vid Umeå universitet.

Hantering av data och sekretess
För att ingen ska förstå vem du är kommer jag inte att skriva ditt namn, din skolas namn eller något annat om dig som gör att någon kan förstå vem jag skriver om. Jag ska förvara materialet så att inga obehöriga kommer åt det. Ansvarig för dina personuppgifter är Umeå universitet. Du har enligt per-

sonuppgiftslagen rätt att en gång per år få information om vad som finns registrerat om dig och få eventuella felaktiga personuppgifter rättade.

Frivillighet
Om jag ska göra det här måste förutom du själv också dina klasskompisar, din lärare, din rektor och dina familjemedlemmar tycka att det går bra. Om du inte längre vill vara med i studien så kan du sluta vara med utan att lämna någon särskild förklaring.

Ansvariga

Forskningshuvudman är:	Umeå universitet
Ansvariga forskare är:	Lars-Erik Edlund, professor i nordiska språk Annika Norlund Shaswar, doktorand i nordiska språk
Kontaktperson:	Annika Norlund Shaswar Institutionen för språkstudier Umeå universitet 901 87 UMEÅ Tel: 090-786 56 81 e-post: annika.norlund.shaswar@nord.umu.se

---

Samtyckesformulär
Jag har fått information, fått ställa frågor, fått svar på dem och säger ja till att delta som informant i Annika Norlund Shaswars studie om läsande och skrivande. Jag säger ja till att materialinsamling görs i mitt klassrum och i mitt hem.

_____	_____	_____
Ort	Datum	Underskrift,
		_____
		Namnförtydligande

Tel hem: _____

Mobilnr: _____

E-post _____

Bilaga 2. Intervjuguide

Underlag för intervjuer och observationer vt 2010

Intervju nr 1

Demografisk information

- Namn_____
- Ålder:_____
- Kön:_____
- Födelseland_____
- Födelseort_____
- Språk som talas i hemmet_____
- Om flera språk talas i hemmet, rangordna utifrån i vilken utsträckning de används:1_____2_____3_____4_____
- Var läser du SFI?_____
- Språk som skrivs i hemmet:_____
- Om flera språk skrivs i hemmet, rangordna utifrån i vilken utsträckning de används: 1_____2_____3_____4_____
- Hur många år har du gått i skola?_____
- Vilken är den högsta utbildning du har avslutat?_____
    1. Förskola
    2. Primary (åk 1–6 Irak) (Grundskola åk 1-5 Iran)
    3. Secondary (åk 7–12 varav 7–9 ”intermediate / nawandi” och 10–12 ”förberedande” i Irak) (Orienteringsstadium åk 6–8, secondary åk 9–12 i Iran)
    4. Yrkesskola (efter åk 9): Typ av yrkesskola:
    5. Lärarutbildning för (ange stadium)
    6. Annat:
    7. Universitetsexamen:
        a) Ämne:_____
        b) Examen:
            i. Bachelor
            ii. Masterexamen
            iii. Doktorsexamen
            iv. Annat
    8. Sammanlagt antal år i skolan:_____
    9. Vilket språk var undervisningen på?_____

- Vilken är den högsta utbildning din mamma har avslutat?
    1. Vet ej

2. Förskola
3. Primary (åk 1–6 Irak) (Grundskola åk 1–5 Iran)
4. Secondary (åk 7–12 varav 7–9 ”intermediate / nawandi” och 10–12 ”förberedande” i Irak) (Orienteringsstadium åk 6–8, secondary åk 9–12 i Iran)
5. Yrkesskola (efter åk 9): Typ av yrkesskola:_____
6. Lärarutbildning för (ange stadium)_____
7. Annat:_____
8. Universitetsexamen:
    a) Ämne:_____
    b) Examen:
        i. Bachelor
        ii. Masterexamen
        iii. Doktorsexamen
        iv. Annat

9. Sammanlagt antal år i skolan:_____
10. Vilket språk var undervisningen på?_____

- Vilken är den högsta utbildning din pappa har avslutat?
    1. Vet ej
    2. Förskola
    3. Primary (åk 1–6 Irak) (Grundskola åk 1–5 Iran)
    4. Secondary (åk 7–12 varav 7–9 ”intermediate / nawandi” och 10–12 ”förberedande” i Irak) (Orienteringsstadium åk 6–8, secondary åk 9–12 i Iran)
    5. Yrkesskola (efter åk 9): Typ av yrkesskola:_____
    6. Lärarutbildning för (ange stadium)_____
    7. Annat:_____
    8. Universitetsexamen:
        a) Ämne:_____
        b) Examen:
            i. Bachelor
            ii. Masterexamen
            iii. Doktorsexamen
            iv. Annat

    9. Sammanlagt antal år i skolan:_____
    10. Vilket språk var undervisningen på?_____

- Din sysselsättning i hemlandet:_____

- Din mammas sysselsättning:_____
- Din pappas sysselsättning:_____
- Var lever du nu?
    1. I en storstad
    2. I en förort
    3. På landsbygden
    4. I en liten stad
- Hur många personer lever i ditt hushåll?_____
- Civilstånd:_____
- Har du barn? _____ Hur många?_____ Barnens ålder?_____
- Antal personer under 18 år i ditt hushåll:_____
- Har du en dator hemma? _____
    1. Om ja: Är den ansluten till Internet?_____
    2. Om nej: Har du tillgång till en?_____
        i. Om ja, var?_____
- Frågor om den nuvarande boende- /levnadssituationen
    1. När kom du till Sverige?
    2. På vilka andra ställen i Sverige har du bott?
    3. Hur länge har du bott på den här orten?
    4. Hur trivs du på den här orten?

Intervju/observation 2–4 (eller 5)

A. Skriftbruk i hemmet

<u>Observation: Skriftmiljön i hemmet</u>

- Möblering
- Plats: Var sker skrifthändelser?
- Förekomst och placering av texter / läs- och skrivmateriel /artefakter i hemmet)

<u>Intervju:</u>

- Inled intervjun med följande ”narrative elicitation”:
    - Vad innebär läsande / att läsa för dig?
    - Vad innebär skrivande / att skriva för dig?

1.Nuvarande skriftpraktiker i hemmet: Vad läser du när du är hemma?

Hjälp på traven/prompts: frågor som kan ställas till informanten

(Med var och en av följande punkter kan jag ge exempel på texter men ska inte fråga om någon specifikt.)

- För dagliga göromål/sysslor?

- För personlig vård/hälsa?
- För politiskt / medborgerligt deltagande/röstning?
- Med dina barn? Med din maka/make? Med dina vänner? Med dina arbetskamrater?
- För officiella syften som att skaffa uppehållstillstånd eller medborgarskap?
- För att betala skatt?
- För ditt jobb eller din praktik på en arbetsplats?
- För underhållning/nöje?
- För avkoppling?
- För information?
- För shopping / inköp?
- För tillbedjan (eller religiösa syften)?
- Internet?
- För gruppaktivteter (t.ex. föreningsliv som Röda Korset, en kurdisk förening, en idrottsförening)?
- Som hör ihop med dina SFI-studier (hemläxor mm)?
- Stödjande nätverk: Hur går det att läsa i Sverige? Vad gör du om det blir svårt? Hjälper du någon annan med att läsa och skriva?
- Tillgång:
    - Att låna och att äga
    - Användning av bibliotek
    - Att skaffa läsmaterial
    - Dator och Internet

Instruktion till mig som intervjuar: För varje text eller praktik som nämns, belys information om: (Överarbeta inte detta; målet är att intervjun görs i form av ett informellt samtal.)

- Varför? (syfte med läsning)
- Social kontext (som del av vilken typ av aktivitet, t.ex. arbete, kyrka, kommittéer, inköp för familjen etc. Offentligt eller privat?)
- Läsprocesser (tid, plats)
- Läspraktiker
- Deltagarstruktur, dvs, andra personer som deltar i skrifthändelserna (som att läsa för ett barn, läsa för en släkting etc. Maktasymmetri? I vilken roll deltar de? Förälder, vän, make/a, student? Deltar de som individer eller kollektiv?);
- Kommunikationsvägar? (Vem inleder?)
- Hur informanten upplever detta: t.ex. hur (o)viktigt, (o)trevligt eller (o)tillfredsställande det är.
- Läsmaterial (tidning, böcker, mobil, dator…)
- Andra symbolsystem än skrift (siffror, noter e. dyl.)

- Fråga vilket språk dessa aktiviteter kan ske på om jag inte är säker. Vad används olika språk till?

*2.Nuvarande skriftpraktiker i hemmet: Vilken typ av texter **skriver** du när du är hemma?*

Hjälp på traven/prompts

(Med var och en av följande punkter kan jag ge exempel på texter men fråga inte om någon specifikt.)

- För dagliga göromål/sysslor?
- För personlig vård/hälsa?
- För politiskt / medborgerligt deltagande/röstning?
- Med dina barn? Med din maka/make? Med dina vänner? Med dina arbetskamrater?
- För officiella syften som att skaffa uppehållstillstånd eller medborgarskap?
- För att betala skatt?
- För ditt jobb eller din praktik på en arbetsplats?
- För underhållning/nöje?
- För avkoppling?
- För information?
- För shopping / inköp?
- För tillbedjan (eller religiösa syften)?
- Internet?
- För gruppaktivteter (t.ex. föreningsliv som Röda Korset, en kurdisk förening, en idrottsförening)?
- Som hör ihop med dina SFI-studier (hemläxor mm)?
- Stödjande nätverk: Hur går det att skriva i Sverige? Vad gör du om det blir svårt? Hjälper du någon annan med att läsa och skriva?
- Tillgång:
    - Att skaffa läsmaterial
    - Dator och Internet

Instruktion till mig som intervjuar: För varje text eller praktik som nämns, belys information om:

- Varför? (syfte med skrivande)
- Social kontext (som del av vilken typ av aktivitet, t.ex. arbete, kyrka, kommittéer, inköp för familjen etc. Offentligt eller privat?)
- Skrivprocesser (tid, plats)
- Skrivpraktiker

- Deltagarstruktur, dvs, andra personer som deltar i skrifthändelserna (som att läsa för ett barn, läsa för en släkting etc. Maktasymmetri? Deltar de som individer eller kollektiv? I vilken roll deltar de? Förälder, vän, make/a, student?)
- Kommunikationsvägar? (Vem inleder? Vem är mottagare?)
- Hur informanten upplever detta: t.ex. hur (o)viktigt, (o)trevligt eller (o)tillfredsställande det är.
- Skrivmaterial (penna och papper, mobil, dator…)
- Andra symbolsystem än skrift (siffror, noter e. dyl.)
- Fråga vilket språk dessa aktiviteter kan ske på om jag inte är säker. Vad används olika språk till?

(Överarbeta inte detta; målet är att intervjun görs i form av ett informellt samtal.)

B.Skriftpraktiker i ett historiskt perspektiv / Skriftbrukshistoria

(Förutom skolrelaterat skrivande i historiskt persp. Detta kommer senare.)

- Skriftpraktiker i Kurdistan: När var och hur lärde du dig att läsa och skriva? Vem lärde dig? Brukade du läsa och skriva hemma när du var liten? Vad?
- När var och hur lärde du dig latinska bokstäver?
- Läsande och skrivande under barndom och ungdom
- Skriftbruk kopplat till yrkesliv i Kurdistan: Vad läste du på jobbet i Irak? Vad skrev du på jobbet i Irak?

*1.Vilken typ av texter (eller "saker") **läste** ni (du, föräldrar, syskon, ev andra boende i hemmet) i din familj (eller i ditt hus) regelbundet?*

Hjälp på traven/prompts:

(Med var och en av följande punkter kan jag ge exempel på texter men fråga inte om någon specifikt.)

- För dagliga sysslor? /För vardagliga uppgifter? (For daily tasks?)
- För personlig vård/hälsa?
- För politiskt / medborgerlígt deltagande/röstning?
- Med dina föräldrar? Med dina syskon? Med dina vänner? Med dina klasskamrater?
- För officiella syften som att skaffa visum eller arbetstillstånd?
- För att betala skatt?
- För ditt jobb?
- För underhållning/nöje?
- För avkoppling?
- För information?
- För shopping / inköp?
- För tillbedjan (eller religiösa syften)?

- Internet?
- För gruppaktivteter (t.ex. politiskt parti, religiös aktivitet, ”förening”)
- För skola / utbildning (läxor mm)?

Instruktion till mig som intervjuar: För varje text eller praktik som nämns, belys information om:

- Varför? (syfte med läsning)
- Social kontext (som del av vilken typ av aktivitet, t.ex. arbete, kyrka, kommittéer, inköp för familjen etc. Offentligt eller privat?)
- Läsprocesser (tid, plats)
- Läspraktiker
- Deltagarstruktur, dvs, andra personer som deltog i skrifthändelserna (som att läsa för ett barn, läsa för en släkting etc. Maktasymmetri? I vilken roll deltog de? Förälder, vän, make/a, student? Deltog de som individer eller kollektiv?);
- Kommunikationsvägar? (Vem inledde?)
- Hur informanten upplevde detta: t.ex. hur (o)viktigt, (o)trevligt eller (o)tillfredsställande det var.
- Läsmaterial (tidning, böcker, mobil, dator…)
- Andra symbolsystem än skrift (siffror, noter e. dyl.)
- Fråga vilket språk dessa aktiviteter kunde ske på om jag inte är säker. Vad användes olika språk till?

2.Vilken typ av texter (eller “saker”) skrev ni (du, föräldrar, syskon, ev andra boende i hemmet) i din familj (eller i ditt hus) regelbundet. (Använd frågorna nedan för att prompt.)

Hjälp på traven / prompts

(Med var och en av följande punkter kan jag ge exempel på texter men fråga inte om någon specifikt.)

- För dagliga sysslor? /För vardagliga uppgifter?
- För personlig vård/hälsa?
- För politiskt / medborgerlígt deltagande/röstning?
- Med sina barn? Med sina föräldrar Med sin maka/make? Med sina vänner? Med sina arbetskamrater?
- För officiella syften som att skaffa visum eller arbetstillstånd?
- För att betala skatt?
- För sitt jobb?
- För kontakter med myndigheter? (t.ex. för att få pass, bygglov)
- För underhållning/nöje?
- För avkoppling?

- För information?
- För shopping / inköp?
- För tillbedjan (eller religiösa syften)?
- Internet?
- För gruppaktivteter (t.ex. föreningsliv som Röda Korset, en kurdisk förening, en idrottsförening)?
- Som var kopplat till skola/utbildning?

För varje nämnd praktik, belys informationen om
- Varför? (syfte)
- Social kontext (som del av vilken typ av aktivitet, t.ex. arbete, kyrka, kommittéer, inköp för familjen etc. Offentligt eller privat?)
- Skrivprocesser (tid, plats)
- Skrivpraktiker
- Deltagarstruktur, dvs, andra personer som deltog i skrifthändelserna (Maktasymmetri? I vilken roll deltog de? Förälder, vän, make/a, student? Deltog de som individer eller kollektiv?);
- Kommunikationsvägar? (Vem inledde?)
- Hur informanten upplevde detta: t.ex. hur (o)viktigt, (o)trevligt eller (o)tillfredsställande det var.
- Skrivmaterial (papper, penna mobil, dator…)
- Andra symbolsystem än skrift (siffror, noter e. dyl.)
- Fråga vilket språk dessa aktiviteter kunde ske på om jag inte är säker. Vad användes olika språk till?

*3.Vilka typer av texter **läste eller skrev** andra personer i ditt samhälle (in your community) när du var liten? (Detta ska vara texter som informanten minns sig ha sett andra personer använda, inte de som informanten "antar" att folk använde.)*
Hjälp på traven / prompts
(Med var och en av följande punkter kan jag ge exempel på texter men fråga inte om någon specifikt.)
- För vardagliga uppgifter? / För dagliga sysslor? (For daily tasks?)
- Med sina barn? Med sin maka/make? Med sina vänner? Med sina arbetskamrater?
- För officiella syften som att få pass, bygglov…?
- För att betala skatt?
- För sitt jobb?
- För underhållning/nöje?
- För avkoppling?

- För information?
- För shopping / inköp?
- För tillbedjan (eller religiösa syften)?
- Internet?
- För gruppaktivteter (t.ex. föreningsverksamhet, politiskt parti)?
- Som var kopplat till skola/utbildning?

För varje nämnd praktik, belys informationen om

- Varför? (syfte)
- Social kontext (som del av vilken typ av aktivitet, t.ex. arbete, kyrka, kommittéer, inköp för familjen etc. Offentligt eller privat?)
- Läs- och skrivprocesser (tid, plats)
- Läs- och skrivpraktiker
- Deltagarstruktur, dvs, andra personer som deltog i skrifthändelserna (som att läsa för ett barn, läsa för en släkting etc. Maktasymmetri? I vilken roll deltog de? Förälder, vän, make/a, student? Deltog de som individer eller kollektiv?);
- Kommunikationsvägar? (Vem inledde?)
- Läs- och skrivmaterial (tidning, böcker, mobil, dator…)
- Andra symbolsystem än skrift (siffror, noter e. dyl.)
- Fråga vilket språk dessa aktiviteter kunde ske på om jag inte är säker. Vad användes olika språk till?

Intervju med kurdisk SFI-studerande i skolan

1.Nuvarande skolskriftpraktiker: Inom SFI-utbildningen

1. Har du studerat svenska på fler ställen än här?
2. Hur länge har du studerat svenska här?
3. Vilka typer av texter läser du i SFI-skolan som del av undervisningen/skoluppgifterna (t.ex. textböcker, romaner, grundläggande läseböcker, uppslagsböcker, Internet, noveller, poesi, arbetsblad, bilderböcker, informationsböcker, naturkunskapsböcker, matteböcker etc)
    - Varför? (syftet)
    - social kontext (som del av vilken typ av skolaktivitet)
    - deltagarstruktur (t.ex. läsa för eller med vem och skriva till eller med vem?)
    - hur viktigt och/eller njutbart/stimulerande det är.

- Vilka av dessa skriftpraktiker/texter tycker du speciellt mycket om/ får du ut speciellt mycket av? Ogillar? Tycker är svår? Tråkig? Varför? Exempel?
  (Överarbeta inte detta; målet är att föra ett samtal på ett informellt sätt.)

4. Tycker du att det du läser och skriver i SFI-skolan förbereder dig för de saker du läser och skriver utanför SFI-skolan? Varför eller varför inte? På vilka sätt?
5. Hur tycker du att det du läser/skriver i SFI-skolan är likt eller olikt det du läser/skriver utanför SFI-skolan?
6. Vad tar du med dig hem från skolan? (Vill veta vilka genrer / artefakter / läs- och skrivmaterial som kommer in i hemmet från skolan)
7. Läxor: Hur är det med läxor? När? Var? Vad gör ni med det efteråt (Texternas livslängd)?

2. Skolskriftpraktiker i ett historiskt perspektiv

1. På vilket språk var undervisningen när du gick i skolan i ditt hemland?
2. Vilka typer av texter skrev du i din skola i hemlandet som del av skolundervisning / skoluppgifter (t.ex. berättelser, poesi, stavningsövningar, rapporter, arbetsblad, uppsatser, dagböcker, klassböcker osv.).
   - Varför? (syftet med skrivandet)
   - social kontext (som del av vilken typ av skolaktivitet)
   - deltagarstruktur (t.ex. skriva för eller med vem och skriva till eller med vem?)
   - hur viktigt och/eller njutbart/stimulerande det var.
   - Attityder till skolans skrifbruk

Prompts

(För var och en av dessa är det till hjälp att genomföra ett kort samtal om ”the grade level”, som var informanten levde då, minns de skolan, läraren osv.)

- På dagis?
- Under åk 1–3
- Under åk 4–6
- Under åk 7–9
- Under åk 10 –12
- Under universitetsutbildning
- Under annan utbildning, nämligen: _____

(För detta, se till att belysa vilken typ av utbildning / skola de knyter till specifika skriftpraktiker).

- Vilka av dessa skriftpraktiker/texter tyckte du särskilt mycket om? Ogillade? Tyckte var svåra? Tråkiga? Varför? Exempel?
- Tycker du att det du skrev i skolan i ditt hemland förberedde dig för de saker du läser och skriver i ditt liv i dag? Varför eller varför inte? På vilka sätt?
- Hur tycker du att det du skrev i skolan i ditt hemland är likt eller olikt det du läser i ditt liv i dag?
  (Överarbeta inte detta; målet är att föra ett samtal på ett informellt sätt.

3. Vilka typer av texter läste du i skolan som del av skolundervisning-en/skoluppgifterna (t.ex. textböcker, romaner, grundläggande läseböcker, uppslagsböcker, Internet, noveller, poesi, work sheets, bilderböcker, in-formationsböcker, naturkunskapsböcker, matteböcker etc)
   - Varför? (syftet med skrivandet)
   - social kontext (som del av vilken typ av skolaktivitet)
   - deltagarstruktur (t.ex. skriva för eller med vem och skriva till eller med vem?)
   - hur viktigt och/eller njutbart/stimulerande det var.

Prompts
(För var och en av dessa är det till hjälp att genomföra ett kort samtal om ”the grade level”, som var informanten levde då, minns de skolan, läraren osv.)

- På dagis?
- Under åk 1–3
- Under åk 4–6
- Under åk 7–9
- Under åk 10 –12
- Under universitetsutbildning
- Under annan utbildning, nämligen: _____

(För detta, se till att belysa vilken typ av utbildning / skola de knyter till specifika skriftpraktiker).

- Vilka av dessa skriftpraktiker/texter tyckte du särskilt mycket om? Ogillade? Tyckte var svåra? Tråkiga? Varför? Exempel?
- Tycker du att det du skrev i skolan i ditt hemland förberedde dig för de saker du läser och skriver i ditt liv i dag? Varför eller varför inte? På vilka sätt?

- Hur tycker du att det du skrev i skolan i ditt hemland är likt eller olikt det du läser i ditt liv i dag?

(Överarbeta inte detta; målet är att föra ett samtal på ett informellt sätt.)

Teman (att ha i bakhuvudet under intervjuerna)

A Värderingar

- Attityder
- Ägandets värde
- Moral
- Censur
- Religion
- Etnicitet
- Klass
- Minoritetssituation
- Nationalism

B Kontexter

- Andra typer av informationsutbyte
- Lokal kontext: Närsamhället
- Global kontext

C Framtiden

- Vad vill du göra i framtiden?

Bilaga 3. Transkribering och översättning

Transkribering (Modifiering av Poland 2004)

(...)	Tre punkter inom parentes för paus mellan en halv och två sekunder.
(paus)	Ordet ”paus” inom parentes för paus över två sekunder.
(skrattar)	Icke-språklig information, t.ex. att någon skrattar, hostar eller nyser, inom parentes.
Eh-	Bindestreck när talaren blir avbruten mitt i en mening.
(dastane?)	Ord inom parentes och med frågetecken efter när transkriberingen är osäker.
x	x för ohörbart tal. Antal x motsvarar ungefärligt antal ord som inte är hörbara.
Annika: [M.]	Hakparenteser för samtidigt tal.
Tara: [Tills] eh man lär sig.	
“Ni har helt fel.”	Citattecken när talaren citerar någon.
. , ? !	Olika interpunktion anger talarens intonation.

Översättning

när vi gjorde *prov*	Kursivering används för att markera kodväxling.

Bilaga 4. Referenser till materialet

Referenser till materialet

I avhandlingen refereras till forskningsmaterialet enligt följande principer:

Deltagarens namn, materialtyp, datum:sida

Exempel:

Tara video 20 april 2010 = Tv 100420

Naz fältanteckningar från observation 10 februari 2011 = Nfo 110210

Karzan intervju 8 april 2010 sidan 23 = Ki 100408:23

Rizgar fältanteckningar från intervju 12 mars 2010 = Rfi 100312

Nordsvenska

(Fram till nr 10 med underrubriken: Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Umeå universitet)

1. Birger Liljestrand: Juttu och sammetsfarmare. Notiser om finlandssvenskt tidningsspråk. 1985.

2. Claes Börje Hagervall: Studier över yngre nybyggesnamn i Västerbottens län, särskilt i Vännäs socken. Ett bidrag till en norrländsk bebyggelsenamnsatlas. (Del i sammanläggningsavhandling.) 1986.

3. Staffan Wiklund: Ägonamn vid Luleälven. Om namnkontinuiteten i Svartlå by i Edefors socken. 1986.

4. Birger Liljestrand: Talspråk och prosadialog. Tre specialstudier. 1987.

5. Marianne Nordman: Rytm och balans i svensk prosatext. 1987.

6. Om växtnamn. Tio föredrag vid växtnamnssymposiet i Umeå den 6–7 december 1988. Utgivna av Sigurd Fries. 1990.

7. Svenskan i skolan. Nordsamling 1. Redigerad av Kent Larsson. 1990.

8. Stilistik och finlandssvenska. En samling artiklar tillägnade Birger Liljestrand den 25 juni 1991. 1991.

9. Eva Erson: ”Det är månen att nå.” En studie i några datorintresserade pojkars språk och föreställningsvärld. (Avhandling.) 1992.

10. Dagboken över Linnés resa på Öland 1741. Utgiven efter handskriften av Sigurd Fries under medverkan av tolv studerande vid Institutionen för svenska inom Umeå universitet 1971. 1998.

11. Studier i svensk språkhistoria 5. Förhandlingar vid Femte sammankomsten för svenska språkets historia. Umeå 20–22 november 1997. Utgivna av Lars-Erik Edlund. 1998.

12. Nils Granberg: The Dynamics of Second Language Learning. A longitudinal and qualitative study of an adult's learning of Swedish. (Avhandling.) 2001.

13. Susanne Haugen: Från bautasten till bautastor. Studier över fornvästnordiska bautasteinn och svenska ord bildade med bauta(-). (Avhandling.) 2007.

14. Solbritt Hellström: Att vänja sig till det svenska språket. Studier av en individuell skriftspråklig förändring utifrån Olof Bertilssons kyrkobok 1636–1668. (Avhandling.) 2008.

15. Maria Dahlin: Tal om terror. Säkerhetspolitisk retorik i Sverige och Ryssland hösten 2001. (Avhandling.) 2008.

16. Namn i flerspråkiga och mångkulturella miljöer. Handlingar från NORNA:s 36:e symposium i Umeå 16–18 november 2006 redigerade av Lars-Erik Edlund och Susanne Haugen. 2009.

17. Daniel Andersson: Fega pojkar pussar aldrig vackra flickor. Könsrelaterade ordspråk i nordnorrländsk agrarmiljö belysta ur språkligt och kulturellt perspektiv. (Avhandling.) 2009.

18. Daniel Andersson & Lars-Erik Edlund (red.). Språkets gränser – och verklighetens: Tretton perspektiv på begreppet gräns. 2012.

19. Ann-Catrine Edlund & Ingmarie Mellenius (red.). Svenskans beskrivning 31. (Förhandlingar vid Trettioförsta sammankomsten för svenskans beskrivning.) 2011.

20. Anna Greggas Bäckström: ”Ja bare skrivar som e låter”. En studie av en grupp Närpesungdomars skriftpraktiker på dialekt med fokus på sms. (Avhandling.) 2011.

21. Annika Norlund Shaswar: Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning. En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker. (Avhandling.) 2014.

Nordsvenska. Supplement.

1. Språken, tiden, rummet. Festskrift tillägnad Lars-Erik Edlund på 60-årsdagen den 16 augusti 2013. Studier redigerade av Daniel Andersson och Susanne Haugen. 2013.